

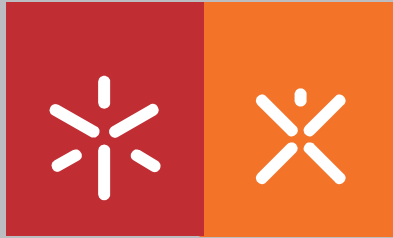


Este trabalho de investigação foi apoiado financeiramente pelo Centro de  
Ciência e Tecnologia da Madeira,

Formação Avançada de Recursos Humanos

Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social  
da RAM - Eixo I – Educação E Formação





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Cristina da Silva Pinto

**Reconhecimento, Validação e Certificação  
de Competências. Um estudo sobre a  
avaliação de competências no contexto  
de um Centro Novas Oportunidades**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Cristina da Silva Pinto

**Reconhecimento, Validação e Certificação  
de Competências. Um estudo sobre a  
avaliação de competências no contexto  
de um Centro Novas Oportunidades**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efectuado sob a orientação da  
**Doutora Maria Palmira Carlos Alves**

Novembro de 2010

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Susana Cristina da Silva Pinto

Endereço electrónico: spinto.cristina@gmail.com

Telefone: 911713285

Número do Bilhete de Identidade: 9536910

Título da tese: **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades.**

Orientador:

Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Ano de conclusão: 2010

Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Desenvolvimento Curricular

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita da interessada, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, Novembro de 2010

## **DEDICATÓRIA**

Para a minha mãe, pela minha mãe e com a minha mãe...  
que foi o exemplo vivo do “saber, fazendo”... e que me ensinou a conhecer, a  
compreender e a prezar o saber vindo das experiências de uma vida.

À memória da melhor mãe do mundo, a minha mãe Laurinda.

Ao Nuno, que é o melhor dos filhos:  
um ser único, amado e a minha inspiração no futuro.  
Para todo o sempre!



## **AGRADECIMENTOS**

À Doutora Maria Palmira Carlos Alves, na qualidade de orientadora, pretendo evidenciar a minha sincera gratidão pela disponibilidade, pelas sugestões técnicas e metodológicas, pelo apoio crítico, complacente e rigoroso para a consecução desta investigação. Ainda à Doutora Maria Palmira Carlos Alves quero congratular a pessoa que existe por detrás da orientadora, nomeadamente pela paciência, generosidade, amizade e simpatia com que sempre me atendeu e aconselhou como orientanda e, em particular, como me encaminhou, como se procede com uma amiga ou um familiar. Não posso deixar de manifestar, por fim, os meus mais sinceros agradecimentos por me ter desafiado a realizar a minha Tese de Doutoramento na temática da Iniciativa Novas Oportunidades, que me fascinou e com a qual me identifico particularmente.

Ao Doutor Eusébio André da Costa Machado quero manifestar a minha imensa gratidão pelo incentivo, encaminhamento e apoio, nomeadamente aos níveis da realização do estudo empírico, dos esquemas elucidativos na orientação da estrutura do trabalho e das sugestões práticas, enquanto especialista no âmbito do processo de RVCC.

Ao Doutor José Augusto Pacheco, Coordenador do meu Mestrado em Avaliação, por me ter desafiado a realizar uma Tese de Doutoramento em vez de uma Tese de Mestrado, atribuo uma gratificação reconhecida, sentida e inolvidável.

Ao Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (CITMA) agradeço o apoio financeiro, a prorrogação do prazo da entrega da Tese e a eficiência com que sempre me atenderam. Ao CNO da Escola Delta e a todos os participantes na investigação, em particular ao seu Coordenador (que actualmente já não assume o cargo), agradeço a disponibilidade e a partilha do tempo e do saber, de forma desinteressada e anónima. À Delegação Escolar e à Directora da Escola agradeço o estímulo, mesmo com as inevitáveis e várias deslocações da Madeira à Universidade do Minho, tendo-me autorizado a participar em Congressos e formações da especialidade.

À minha tia Palmira e aos meus amigos – Ana, Antónia, Fátima, Isabel, Sr. Joaquim, Josefa, Natalie, Nucha e D. Rosa –, que presencial ou mentalmente estiveram ao meu lado, agradeço o apoio, o bem-querer e o incentivo que me deram para terminar esta Tese.

Ao meu filho Nuno atribuo um agradecimento do tamanho do mundo, pois quase sempre me conheceu a estudar e foi, impreterivelmente, o meu maior incentivador, o primeiro a saber das minhas decisões académicas, nunca permitindo que eu deixasse de investir nos meus estudos sob o risco de passar menos tempo com ele. Obrigada filho, do fundo do meu coração!





## **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.**

### **Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades**

Susana Cristina da Silva Pinto

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Desenvolvimento Curricular

#### **RESUMO**

O presente trabalho de investigação centrou-se na problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais dos adultos (RVAE) numa perspectiva educativa. Estas novas práticas de RVAE, terreno de tensões e contradições, enquadram-se num paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, valorizando as aprendizagens informais e não-formais dos adultos, decorrentes dos seus percursos pessoais, sociais e profissionais.

Com base neste enquadramento, elegemos a problemática “até que ponto as abordagens de formação de adultos, que sustentam, do ponto de vista teórico, os processos de RVCC, também enquadram as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos?”. Para o seu aprofundamento, realizámos uma investigação qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa (Van der Maren 1996), tipo estudo de caso, num Centro Novas Oportunidades (CNO), localizado na Madeira. Os participantes na investigação circunscreveram-se a duas amostragens: i) responsáveis pela formação (n = 12): Directora e Coordenador do CNO, profissionais de RVC, formadores, Coordenadora Regional dos CNO e avaliadores externos; ii) formandos (n = 10): cinco do nível B3 e cinco do Secundário. Os principais instrumentos de recolha de dados foram as entrevistas semi-estruturadas e os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens, não descurando os documentos legislativos. Por sua vez, a técnica de análise dos dados foi a análise de conteúdo. O reconhecimento social, a valorização da experiência, a regulação / acompanhamento e a autonomia / participação do sujeito são as dimensões nucleares analisadas, a partir dos discursos dos entrevistados.

Os principais resultados indicaram que o processo de RVCC se situou, primariamente, na tradução, interpretação e significação do conhecimento e no seu reconhecimento. Entre o saber oriundo da experiência e o reconhecimento de competências, a experiência foi reavaliada a partir das novas experiências vivenciadas, sendo estas confrontadas com as passadas,

parecendo ter sido esta a dinâmica que promoveu o desenvolvimento do sujeito. Tratou-se de um trabalho cognitivo de desconstrução e reconstrução dos conhecimentos, reconhecendo os entrevistados que as experiências de vida foram valorizadas pelos responsáveis pela formação, apesar da dificuldade sentida em interpretar e atribuir um valor simbólico à experiência do adulto. Todavia, a introdução das práticas de RVAE reclamam uma mudança profunda nos sistemas de educação/formação, pois os processos de RVCC não se limitam à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem. Tanto ao nível dos actores, quanto das estruturas, implicará a mudança de representações e de práticas educativas: a evolução das representações e das práticas de aprendizagem, a evolução dos modelos tradicionais de educação/formação, para integrarem, de forma coerente os princípios e os pressupostos que se encontram subjacentes ao reconhecimento e à validação. No âmbito da avaliação, estas práticas vêm questionar a sobrevalorização da avaliação sumativa e dos diplomas, preconizada na educação tradicional, valorizando a avaliação formativa, como forma de avaliação de regulação, que no processo de RVCC visou melhorar o funcionamento do conjunto do sistema.

## **ABSTRACT**

This research work is centred around the issue of adult experience learning recognition and validation (RVAE) in an educational perspective. These new RVAE practices, ground for tension and contradiction, fit in an Education/Lifelong Training paradigm, valuing adults' informal and non-formal learning done in their personal, social and professional journey.

Based on this framework, we have elected the following issue: "to what extent do adult training approaches, that from a theoretical point of view support the RVCC processes, also frame the educational practices that intend to give this processes a continuity?". To deepen this issue, we conducted a qualitative investigation, of descriptive and interpretative nature (Van der Maren 1996), a case study in a New Opportunities Centre (CNO), located in the island of Madeira. This investigation's participants were divided into two samples: i) responsible for the training (n = 12): CNO Director and Coordinator, RVC professionals, trainers, CNO Regional Coordinator and external evaluators; ii) trainees (n = 10) five in B3 level and five in high school level. The main data gathering instruments were semi-structured interviews and Learning Reflexive Portfolios, as well as the legislation in force. The data analysis technique was content analysis. Social recognition, increased value of experience, regulation / attendance and autonomy / subject participation are the nuclear dimensions that were analysed from the discourse of the interviewees.

The major results have indicated that the RVCC process has mainly been found in the translation, interpretation and meaning of knowledge and its recognition. Between the knowledge that comes from experience and the recognition of competences, experience has been re-evaluated from new existing experiences, which are confronted with past experiences. This seems to be the dynamic that promoted the development of the subject. It was a cognitive work of deconstruction and reconstruction of knowledge, as the interviewees acknowledged that their life experiences were valued by those responsible for the training, in spite of the difficulty felt in interpreting and attributing a symbolic value to the adult's experience. However, the introduction of RVAE practices demands a profound change in the education/training systems, because the RVCC processes are not limited to the enforcement of a set of procedures and methodologies, in a technicist and technocratic teaching-learning perspective. This will imply the change of educational representations and practices and the evolution of traditional education/training models, both in actors and structures, so that they can coherently integrate the principles and

presuppositions that underlie recognition and validation. In the scope of evaluation, these practices call into question the overvaluation of summative evaluation and diplomas, extolled in traditional education, valuing formative evaluation as a way to evaluate and regulate, which in the RVCC process has intended to improve the functioning of the system as a whole.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.1. Uma (im)possível contextualização de um estudo sobre um processo / temática (prática) emergente: Reconhecimento, Validação e Certificação nos Centros Novas Oportunidades	2
1.1.1. Genealogia histórica	4
1.2. Justificação do interesse pela temática	10
1.3. Metodologia	10
1.3.1. Natureza e problemática da investigação	10
1.3.2. Objectivos da investigação	12
1.3.3. Opções metodológicas	13
1.3.4. Intervenientes no estudo	13
1.3.5. Instrumentos de recolha e análise de dados	14
1.4. Estrutura do trabalho	15
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	17
2. 1. Perspectiva histórica da avaliação	18
2.1.1. Do passado ao questionamento actual	24
2.1.2. História da avaliação engajada na história dos adquiridos experienciais	25
2.2. Delimitação do quadro conceptual da avaliação educacional	26
2.2.1. Origem da avaliação	26
2.2.2. Avaliação como valoração e tomada de decisão	27
2.3. Garantes para a avaliação de qualidade	31
2.4. Modelos de avaliação	34
2.4.1. Modelos de avaliação de Bonniol e Vial	37
2.4.1.1. Construção de sentido(s) na avaliação	40
2.5. Proposta de modelização para a avaliação de competências / adquiridos experienciais	41
2.6. Paradigmas da avaliação	45
2.6.1. Paradigma objectivista, paradigma subjectivista e paradigma dialéctico de Rodrigues	46

2.7. Funções da avaliação: orientação, regulação e certificação	47
2.8. Enfoque na dimensão formativa: avaliação como processo de regulação	48
2.9. Auto-regulação	52
2.10. Auto-avaliação	52
2.11. Avaliação de adquiridos experienciais: a medida	53
2.12. Portefólios	63
2.12.1. O portefólio no domínio da educação: noção	63
2.12.2. Portefólio: instrumento de aprendizagem e de avaliação	66
2.12.3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA): instrumento de avaliação no processo de RVCC	72
2.13. Perfil dos avaliadores	74
2.14. Conceptualização da noção de competência	77
2.14.1. Da qualificação à competência	80
 CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO / FORMAÇÃO DE ADULTOS	 81
3.1. Educação de adultos: da sobreposição / sobrevalorização do ensino tradicional ou dos diplomas até à importância / valorização da experiência	82
3.1.1. Princípios de orientação da educação de adultos	89
3.1.2. Perspectiva de Dewey	89
3.1.2.1. Autoridade e controlo social	91
3.1.2.2. Organização progressiva dos <i>currícula</i> em estudo	92
3.1.2.3. Necessidade de uma teoria de experiência	95
3.1.2.4. Critérios de experiência	95
3.1.2.5. A educação baseada na teoria e prática de experiência não pode ter como ponto de partida o currículo organizado do ponto de vista do especialista	98
3.1.3. Perspectiva de Foucault	100
3.2. Formação de adultos	104
3.2.1. Contextos de aprendizagem	105
3.2.2. Aprendizagem e experiência ou das necessidades de formação ao reconhecimento dos adquiridos experienciais	106
3.2.3. Mudanças sociais e novas práticas de formação	110

3.2.4. Tipologias da formação de adultos	111
3.2.4.1. Modos de trabalho pedagógico de Lesne	111
3.2.4.2. Modelos teóricos de Ferry	111
3.2.4.3. Da informação ao saber de Monteil	112
3.2.4.4. Formas de transmissão de saberes de Demailly	112
3.2.5. Modelo pedagógico e andragogia	113
3.2.5.1. Aplicação da teoria andragógica na aprendizagem de adultos	113
 CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO	 117
4.1. Contextualização do estudo	118
4.1.1. Os Centros Novas Oportunidades: pressupostos para a sua existência	118
4.2. Caracterização do Centro Novas Oportunidades da Escola Delta	122
4.2.1. Enquadramento	122
4.2.2. Objectivos do CNO da Escola Delta	123
4.2.3. Estratégias	124
4.2.4. Metas físicas	124
4.2.5. Modelo de funcionamento	124
4.2.6. Organização de formações complementares	126
4.2.7. Plano de Promoção e Divulgação	126
4.2.8. Espaço físico e horário do CNO	126
4.2.9. Parcerias e formas de participação	127
4.2.10. Caracterização e selecção dos formadores	127
4.2.11. Avaliação do Plano Estratégico de Intervenção	127
4.2.12. Resultados	128
4.2.13. Auto-avaliação do CNO	131
4.3. Metodologia da investigação	131
4.3.1. A emergência da questão de investigação	132
4.3.2. Justificação da investigação face à realidade	132
4.3.3. Justificação da investigação face ao estado-da-arte	134
4.4. Natureza e problemática da investigação	135
4.5. Objectivos da investigação	142
4.6. Opções metodológicas	142

4.7. <i>Design</i> da investigação	144
4.8. Intervenientes no estudo	148
4.9. Instrumentos de recolha de dados	155
4.10. Referenciais de Competências-Chave	156
4.10.1. Nível Básico	157
4.10.2. Nível Secundário	164
4.11. As entrevistas	170
4.12. Sessões de Júri	182
4.13. Portefólios	183
4.14. Limitações da investigação	185
4.15. Auto-avaliação (crítica) metodológica	186
4.16. Perspectivas de investigações futuras	188
 CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	 191
5.1. Análise de conteúdo das entrevistas	192
5.1.1. Dimensão reconhecimento social	192
5.1.2. Dimensão valorização da experiência	219
5.1.3. Dimensão regulação / acompanhamento	271
5.1.4. Dimensão autonomia / participação do sujeito	312
5.2. Análise de conteúdo dos portefólios	420
5.2.1. Dimensão reconhecimento social	420
5.2.2. Dimensão valorização da experiência	424
5.2.3. Dimensão regulação / acompanhamento	453
5.2.4. Dimensão autonomia / participação do sujeito	464
 CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 467
 Referências bibliográficas	 482
Anexos	495
Anexo 1 – Guiões de entrevistas	496
Anexo 2 – Protocolo de investigação	503
Anexo 3 – Entrevistas aos adultos	505



## **ÍNDICE DOS QUADROS**

Quadro 1 – Contributos dos principais autores para a problemática da avaliação, adaptado de De Ketele e Roegiers	35
Quadro 2 – Síntese dos modelos de avaliação a partir de Bonniol e Vial	39
Quadro 3 – Modelo ICP adaptado ao processo de RVCC	45
Quadro 4 – Do dossiê pessoal ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	74
Quadro 5 – Validação das entrevistas: adultos	174
Quadro 6 – Validação das entrevistas: profissionais de RVC e formadores	174
Quadro 7 – Dimensões da entrevista aos formandos e questões da entrevista	177
Quadro 8 – Dimensões das entrevistas aos Profissionais de RVC e formadores e questões da entrevista	179
Quadro 9 – Dimensões da entrevista à Directora e ao Coordenador do Centro Novas Oportunidades e questões da entrevista	180
Quadro 10 – Dimensões da entrevista aos Avaliadores Externos e questões da entrevista	180
Quadro 11 – Dimensões da entrevista à Coordenadora Regional dos CNO e questões da entrevista	181
Quadro 12 – Modelo ICP (Figari, 1996) adaptado ao processo de RVCC	182

## **ÍNDICE DAS TABELAS**

Tabela 1 – Inscritos no CNO	128
Tabela 2 – Estatísticas 2008	129
Tabela 3 – Execução Física 2008	130
Tabela 4 – Número de CNO até 2010	133
Tabela 5 – Certificações até 2010	134
Tabela 6 – Fases da recolha de dados, objectivos, participantes, técnicas usadas e análise de dados	146
Tabela 7 – Caracterização da amostra dos responsáveis pela formação relativamente ao género, idade, situação profissional e habilitações literárias	151
Tabela 8 – Caracterização dos formandos relativamente ao género, idade,	

situação profissional e habilitações literárias	152
Tabela 9 – Perfil dos responsáveis pela formação	153
Tabela 10 – Perfil dos formandos	154
Tabela 11 – Dimensão reconhecimento social, níveis de análise e categorias	193
Tabela 12 – Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO e subcategoria	194
Tabela 13 – Categoria respeito pelos desejos, necessidades e expectativas dos adultos e subcategoria	200
Tabela 14 – Categoria níveis de expectativa dos adultos e subcategorias	202
Tabela 15 – Categoria concepção/percepção de avaliação pelos adultos e subcategorias	205
Tabela 16 – Categoria critérios de avaliação dos adultos e subcategorias	208
Tabela 17 – Categoria mudança da vida pessoal e/ou profissional dos adultos devido ao processo de RVCC e subcategorias	210
Tabela 18 – Categoria relação entre aquisição / validação de competências e resolução de problemas quotidianos dos adultos e subcategorias	215
Tabela 19 – Categorias e subcategorias relativas à dimensão valorização da experiência	220
Tabela 20 – Categoria valorização dos AE e histórias de vida dos adultos e subcategorias	221
Tabela 21 – Categoria temas desenvolvidos pelos adultos em cada Área de Competências-Chave e subcategorias	229
Tabela 22 – Categoria preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave e subcategorias	229
Tabela 23 - Categoria relação dos trabalhos realizados no CNO com as experiências de vida dos adultos e subcategorias	244
Tabela 24 – Categoria competências adquiridas na/pela vida fora dos adultos e subcategorias	249
Tabela 25 – Categoria desenvolvimento de outras competências pelos adultos e subcategorias	261
Tabela 26 – Categorias e subcategorias relativas à dimensão regulação / acompanhamento	271
Tabela 27 – Categoria formação complementar e subcategorias	273
Tabela 28 – Categoria papel dos mediadores no percurso de RVCC e subcategorias	277
Tabela 29 – Categoria critérios de avaliação do percurso de RVCC dos adultos e	

subcategorias	282
Tabela 30 – Categoria normas avaliativas conferidoras de credibilidade à avaliação e subcategorias	287
Tabela 31 – Categoria conceptualizações de avaliação dos adultos e subcategorias	289
Tabela 32 – Categoria momento do júri e subcategorias	301
Tabela 33 – Categoria papel dos adultos na avaliação do seu processo e subcategorias	309
Tabela 34 – Categorias e subcategorias referentes à dimensão autonomia / participação do sujeito, no que concerne à participação dos adultos nos seus processos de RVCC	313
Tabela 35 – Categoria modalidades de participação dos adultos durante o percurso de RVCC, como resposta às sugestões dos mediadores e subcategorias	314
Tabela 36 – Categoria percepção da participação dos adultos e subcategorias	316
Tabela 37 – Categoria lógicas de participação dos adultos no decorrer do processo de RVCC e subcategorias	319
Tabela 38 – Categoria graus da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências e subcategorias	320
Tabela 39 – Categoria domínios da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências e subcategorias	321
Tabela 40 – Categoria níveis de participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências e subcategorias	323
Tabela 41 – Categorias e subcategorias da dimensão reconhecimento social	328
Tabela 42 – Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO e subcategorias	329
Tabela 43 - Categoria participação do adulto no processo de RVCC e subcategorias	333
Tabela 44 – Categoria desenvolvimento do trabalho com os adultos e subcategorias	336
Tabela 45 – Categorias e subcategorias da dimensão valorização da experiência	340
Tabela 46 – Categoria papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização e subcategorias	341
Tabela 47 – Categoria valorização de experiências e de histórias de vida e subcategorias	343
Tabela 48 – Categoria actividades propostas para evidenciar experiências e subcategorias	345
Tabela 49 – Categorias e subcategorias da dimensão regulação / acompanhamento	348
Tabela 50 – Categoria decisão de actividades e construção de metodologias e	

subcategorias	350
Tabela 51 – Categoria uso do referencial balanço de competências e subcategorias	354
Tabela 52 – Categoria RVCC: i) garante da aquisição de competências pré-definidas; ii) constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal e subcategorias	356
Tabela 53 – Categoria mecanismos de regulação adoptados pelos mediadores e subcategorias	358
Tabela 54 – Categoria recolha de evidências das competências dos adultos e subcategorias	359
Tabela 55 – Categoria papel dos mediadores na avaliação do processo de RVCC e subcategorias	362
Tabela 56 – Categoria critérios de avaliação e subcategorias	365
Tabela 57 – Categoria normas que conferem credibilidade à avaliação e subcategorias	370
Tabela 58 – Categoria etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação e subcategorias	372
Tabela 59 – Categorias e subcategorias da dimensão reconhecimento social	378
Tabela 60 – Categoria impacto do CNO na região e subcategorias	379
Tabela 61 - Categoria divulgação / adesão do (ao) CNO e subcategorias	382
Tabela 62 - Categoria levantamento das necessidades da população e subcategorias	384
Tabela 63 – Categoria função(ões) do CNO no meio envolvente e subcategorias	387
Tabela 64 – Categoria e subcategorias da dimensão reconhecimento social	390
Tabela 65 – Categoria papel do adulto no momento do júri e subcategorias	391
Tabela 66 – Categorias e subcategorias da dimensão valorização da experiência	393
Tabela 67 – Categoria indícios de evidência das experiências dos adultos e subcategorias	394
Tabela 68 – Categoria como os avaliadores externos valorizaram as experiências dos adultos e subcategoria	395
Tabela 69 – Categoria actividades ou formas de desvelar as experiências dos adultos e subcategorias	397
Tabela 70 – Categorias e subcategorias da dimensão regulação / acompanhamento	398
Tabela 71 – Categoria tomada de decisões e subcategoria	399
Tabela 72 – Categoria actividades prévias ao momento do júri, dos avaliadores e mediadores e subcategorias	400

Tabela 73 – Categoria significado e actos do momento do júri e subcategorias	401
Tabela 74 – Categoria concertação dos actores no momento do júri e subcategorias	403
Tabela 75 – Categoria papel do avaliador externo na avaliação do processo de RVCC e subcategorias	405
Tabela 76 – Categorias e subcategorias da dimensão reconhecimento social	408
Tabela 77 – Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO e subcategorias	409
Tabela 78 – Categorias e subcategorias da dimensão regulação / acompanhamento	411

## ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Modelo ICP (Figari, 1996)	41
Figura 2 – Modelo ICP, adaptado (Machado, 2007)	42
Figura 3 – Avaliação no processo de RVCC: conceptualização	62
Figura 4 – Percurso dos adultos nos CNO	120
Figura 5 – Áreas de Competências-Chave do Básico	159
Figura 6 – Desenho para o Referencial de Competências-Chave, nível Secundário	169
Figura 7 – As fases da pilotagem dos sistemas de RVCC	190
Figura 8 – Publicidade ao local de trabalho, em <i>power point</i> , realizada por um adulto de nível B3	251

## **LISTA DAS ABREVIATURAS**

AA – Abordagem (auto)biográfica  
AC – Adulto certificado  
AE – adquiridos experienciais  
ALV – aprendizagem ao longo da vida  
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos  
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação, IP  
AS – Ambiente e Sustentabilidade  
Av. E – Avaliador(a) externo(a)  
BC – Balanço de Competências  
B1 – Básico, 1.º Ciclo (correspondente ao 4.º Ano de escolaridade)  
B2 – Básico, 2.º Ciclo (correspondente ao 6.º Ano de escolaridade)  
B3 – Básico, 3.º Ciclo (correspondente ao 9.º Ano de escolaridade)  
CE – Cidadania e Empregabilidade  
CC – Coordenador do Centro Novas Oportunidades  
CITMA – Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira  
CNO – Centro Novas Oportunidades  
CLC – Cultura, Língua, Comunicação  
CR – Coordenador do Regional dos Centros Novas Oportunidades  
CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
D – Directora do Centro Novas Oportunidades  
DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional  
EM – Estados Membros  
EST – Equipamentos e Sistemas Técnicos  
F – Formador(a)  
GE – Gestão e Economia  
LC – Linguagem e Comunicação  
MV – Matemática para a Vida  
N / N.º – Número  
P – Profissional de RVC  
PDP – Plano de Desenvolvimento Pessoal

PII – Plano de Intervenção Individual  
PNE – Plano Nacional de Emprego  
PPQ – Plano Pessoal de Qualificação  
PRA – Portefólio Reflexivo das Aprendizagens  
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional  
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
RVAE – Reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência  
RAM – Região Autónoma da Madeira  
S – Saúde  
SF – Saberes Fundamentais  
SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa  
SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura da Madeira  
STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
UC – Unidades de competência  
UE – União Europeia  
UM – Urbanismo e Mobilidade





## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

Neste primeiro capítulo apresentamos uma contextualização sobre o Reconhecimento, Validação e Certificação nos Centros Novas Oportunidades, seguida de uma genealogia histórica sobre o mesmo. Entretanto, justificamos o nosso interesse pela temática, posicionando-nos enquanto investigadores e, enquanto tal, abordamos as rotas metodológicas escolhidas: natureza e problemática da investigação; objectivos da investigação; opções metodológicas; intervenientes no estudo e instrumentos de recolha e técnicas de análise de dados. Por fim, esclarecemos acerca da estrutura do nosso trabalho.

### **1.1. Uma (im)possível contextualização de um estudo sobre um processo / temática (prática) emergente: Reconhecimento, Validação e Certificação nos Centros Novas Oportunidades**

Vivemos hoje o fim de um ciclo de políticas educativas que, desenvolvido a partir da década de 60, num contexto de expansão optimista de oferta educativa, foi dominado por um discurso permanente, também ele optimista, sobre a promoção da inovação educativa (Canário, 2002). Corroboramos o autor quando afirma que deixa de estar em causa “ensinar” os sistemas de educação e formação a serem criativos e inovadores, passando a realizar com eles um processo de aprendizagem, a partir do que eles próprios produzem. Para tal, é necessário criar condições para dar-lhes voz activa e saber escutá-los; o que, à partida, implica que não se avaliem as experiências dos outros tomando como ponto de partida as suas próprias experiências. Para aprender com os outros é necessário a adopção ou compreensão do ponto de vista do outro, porque, estando em jogo uma pluralidade de racionalidades, estas só podem comunicar entre si se houver disponibilidade por parte de quem escuta e de quem tem a responsabilidade de criar um dispositivo, que é o de dar voz aos sistemas de educação e formação e aprender com eles. Assim, aprender com a prática é perceber a(s) teoria(s) subjacentes (o sentido, como nasceu e o que propõe resolver) e aprenderemos tanto mais com uma prática quanto mais formos capazes de contribuir para que essa prática explicita as teorias de acção que lhe estão implícitas / subjacentes (aos processos que desencadeiam). Estes processos não obedecem a uma forma planificada, são, antes, “processos intuitivos, em que se avança por etapas, por tactear sucessivo, por tentativa erro e em que não há sequer, muitas vezes, à partida uma percepção clara de quais são as finalidades, na medida em que elas vão

sendo construídas no decorrer da própria acção” (Canário, 2002, p. 17), como acontece com as práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (RVAE) desenvolvidas pelos profissionais de RVC e formadores nos Centros Novas Oportunidades (CNO).

Foi com base nesta abordagem que partimos para o campo de investigação, assumindo que o papel de quem está a escutar é, obviamente, o de “perguntar, perguntar e voltar a perguntar”, que é o oposto ao papel “de dar soluções, [...] de indicar caminhos de forma normativa, [...] de fazer juízos de valor” (*ibidem*). Assim, assumimos o papel de “desencadear e tornar explícito um discurso”, na medida em que pretendemos que os profissionais que estão no terreno a teorizar sobre a sua própria prática coloquem problemas a si próprios, com quadros conceptuais cada vez mais complexos, no sentido de ‘gestão de si’ (Canário, 2008, p. 22). O autor conceptualiza a educação/formação como um direito e um dever que deve ser assumido por cada sujeito, enquanto responsável pelo seu sucesso e insucesso ou, na interpretação que Jardine (2007) faz do pensamento de Foucault, denominadamente, no sentido de cuidado de si. O cuidado de si significa que o indivíduo, ao trabalhar cuidadosa e eticamente a sua própria conduta, consegue dizer a verdade sobre si mesmo, o que por sua vez representa o modo como pode um indivíduo decidir a sua própria conduta apropriada e o regime de conhecimento e poder dentro do qual foi aculturado, isto é: somos completamente formados pelo sistema de conhecimento e poder no seio do qual nascemos e somos criados. Contudo, as transformações históricas e filosóficas apontam para o facto de o conhecimento verdadeiro, válido e fiável de uma determinada época, mudar e transformar-se. Daí a importância de sermos capazes de compreender esses conhecimentos teóricos e verdadeiros à luz de determinada época histórica, no sentido de aprendermos com as suas leituras, para que, através de experiências e conversas partilhadas, onde uns e outros se escutam e agem de forma a construir pontes entre culturas (isto é, dizer a verdade sobre nós e ouvir a verdade dos outros), com o intuito de renovação do conhecimento e dos actos de poder, que nos irão ajudar a trabalhar juntos no sentido de construir um sistema de conhecimento e poder do século XXI, “e que nos pode ajudar a renovar a nossa compreensão sobre como viver bem na Terra uns com os outros” (Jardine, 2007, p. 151).

Concordamos, desta forma, com Melo (1991) quando se refere à centralidade do papel educativo das(os) agências (agentes) intermediárias(os) aquando da educação e formação para o desenvolvimento local, na medida em que a participação plena deste último pressupõe a ultrapassagem de sentimentos de impotência e inferioridade, já que os intermediários

potencialmente promovem a “auto-estima colectiva”, patrocinando “a criação de estruturas locais participativas capazes de consolidarem o Projecto de Desenvolvimento Local” (Melo, 1991, p. 153). Só quando uma parte considerável da população tiver ‘vontade colectiva de mudança’ é que se pode passar à elaboração de um “Plano de Desenvolvimento Integrado” (*ibidem*, p. 154), cuja metodologia visa o envolvimento conjunto e desde o início dos intervenientes (população, investigadores, técnicos, etc.), através de reuniões de informação, debates, entre outros.

É neste enquadramento de envolvimento conjunto dos diversos actores na educação e formação de adultos que entendemos o surgimento dos CNO.

### **1.1.1. Genealogia histórica**

O conceito de reconhecimento de aprendizagens adquiridas pela experiência não é recente, apesar de a partir dos anos oitenta ter adquirido grande notoriedade e “irresistível ascensão” (Canário, 2006, p. 38) tendo, para tal, contribuído as grandes campanhas realizadas pelo governo (através inclusivamente dos meios de comunicação social).

O reconhecimento de aprendizagens adquiridas pela experiência tem a sua filiação história em diferentes experiências de educação de adultos. Segundo Canário (2006) começou com o período que remonta ao período pós II Guerra Mundial<sup>1</sup> e teve continuidade nos anos sessenta, no Quebeque, nas políticas de democratização do ensino superior defendidas pelos movimentos feministas<sup>2</sup> e no início dos anos setenta, nos movimentos de educação permanente<sup>3</sup> e no movimento das histórias de vida.

Os anos setenta foram, assim, o apogeu de um processo de regulação do trabalho, que tinha por base sindicatos fortes que intervinham em processos de negociação colectiva e que tinham por base os níveis de qualificação dos trabalhadores exibidos através de diplomas (Canário, 2006; Alves, Estêvão & Morgado, 2006).

---

<sup>1</sup> Nos Estados Unidos da América, com o fim da II Guerra Mundial a desmobilização dos soldados, as suas dificuldades em entrarem para o mercado de trabalho, que entretanto tinha sido ocupado pela mão-de-obra feminina, e a sua recusa em retomarem o seu percurso escolar onde o haviam interrompido, levou as autoridades a terem em consideração as experiências vividas na guerra (Canário, 2006).

<sup>2</sup> Defendia-se que o acesso ao ensino superior não deveria depender apenas do percurso escolar, mas também da valorização das aprendizagens realizadas, nomeadamente na actividade doméstica para cursos de gestão (Canário, 2006).

<sup>3</sup> Movimento “sob a égide da UNESCO, representou uma tentativa de, através de uma concepção educativa baseada na centralidade da pessoa humana, promover a ‘humanização do desenvolvimento’. A evolução recente do campo da educação de adultos é marcada não pela concretização, mas sim pela *erosão* dos ideais da educação permanente” (Canário, 2006, p. 35).

A mudança organizacional da estruturação do trabalho, com a passagem de um modelo Taylorista/Fordista, baseado na segmentação e divisão do trabalho em tarefas e baseado numa estrutura hierárquica rígida, para um modelo de trabalho em rede em que a perspectiva individual era favorecida, veio apoiar o modelo da competência (Canário, 2006).

Esta nova forma de organização do trabalho, que aparece nos anos oitenta e noventa, dá origem ao conceito da nova economia, onde ocorrem transformações nos sistemas económicos e produtivos, caracterizados pelo abandono da produção em massa, passando a sistemas baseados na diversidade e na competitividade, bem como no grande desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Estas alterações levam a que surja a “necessidade de cada cidadão desenvolver capacidades e competências que lhe permitissem inserir-se e adaptar-se continuamente a uma sociedade cada vez mais fundada na heterogeneidade, na mudança e na incerteza” (Alves, Estêvão & Morgado, 2006, p. 257).

Na educação de adultos surge, no último quartel do século XX, uma mudança de concepções. Passa-se da concepção de “Educação Permanente” para a concepção de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, que “representa uma ruptura e não uma continuidade, inscreve-se e é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afectaram a economia, o trabalho e a formação” (Canário, 1998, p. 195). Deu-se, então, segundo Pires (2006, p. 439), uma mudança de paradigma educativo, inscrevendo-se o reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais (RVAE) “num paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida<sup>4</sup>, que valoriza as aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, para além dos limites espaço-temporais balizados pelos sistemas de educação/formação”.

É neste contexto que surgem e se desenvolvem os mecanismos, as técnicas e instrumentos de reconhecimento e certificação das aprendizagens adquiridas pela via experiencial. Este aparecimento filia-se, segundo Canário (2006, p. 45) em duas tradições: por um lado a crítica ao modelo escolar e, por outro, elas próprias visam e estão subordinadas funcionalmente à produção de “indivíduos que sejam mais competitivos, que produzam e que consumam mais”. Não sendo este um tema recente, “o que é novo é o recente desenvolvimento da prática de reconhecimento de adquiridos, com a emergência de dispositivos e instrumentos

---

<sup>4</sup> “Ao adoptarmos o conceito ‘Educação e Formação ao Longo da Vida’, temos subjacente a nossa própria visão do processo de desenvolvimento da pessoa, quer ao nível da aquisição de conhecimentos, de competências e de capacidades para a vida – pessoais, sociais, profissionais, cívicos e éticos – que pressupõe um processo de construção da pessoa e que mobiliza uma multiplicidade de dimensões (que não meramente cognitivas nem comportamentais), de acordo com uma visão antropocêntrica” (Pires, 2002, p. 11).

técnicos próprios, com consequências em termos de certificação e de definição de percursos de formação” (Canário, 2006, p. 35). Esta formação de adultos pretende formar “recursos humanos” que lhes permitam uma maior mobilidade, que se enquadrem num novo modelo económico que tem por base a competência. Assim, passa para segundo plano a formação do indivíduo enquanto pessoa que tem de “aprender a ser” que vinha nas lógicas dos movimentos de educação permanente<sup>5</sup> (Canário, 2006, p. 35), provocando “um paradoxo que reside no facto de uma inspiração humanista estar associada a políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração fundadora”. Assim, a acção dos mediadores – profissionais de RVC e formadores que exercem funções nos CNO e trabalham em prol de desvelar/verificar/reconhecer as competências dos adultos – é remetida para um conjunto de práticas que simultaneamente valorizam a experiência humana e, por outro lado, se encontram subordinadas a uma racionalidade económica de “produção de mercadorias e no poder do dinheiro”, sendo nesta tensão “entre a razão emancipatória e uma razão instrumental que se situa, a partir de um exercício de lucidez, a estreita margem de liberdade e de escolha dos formadores” (*ibidem*, p. 36).

As mudanças na natureza do trabalho, do emprego e da economia arrastam consigo mudanças na natureza da formação, sendo necessário entender as primeiras para melhor compreender as novas relações que se estabelecem, a emergência do conceito de competência e a desvalorização relativa das qualificações<sup>6</sup>.

Os Centros de Reconhecimento e Validação de Competências (CRVCC)<sup>7</sup>, agora denominados Centros Novas Oportunidades (CNO), assentam em duas premissas essenciais: as pessoas aprendem ao longo da vida e não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem, sendo ambas tributárias do pressuposto da educação de adultos, “segundo o qual o património

---

<sup>5</sup> A nível teórico, o reconhecimento da experiência suscita um debate que vem desde a antiguidade clássica. Sendo o reconhecimento de adquiridos tributário de três grandes: a da escola Alemã prosseguida pela Escola Sociológica de Chicago, do construtivismo psicológico, com raiz nos trabalhos de Jean Piaget, e numa corrente de “educação experiencial” onde sobressaem autores como Dewey, Kolb e Schön e ainda Pineau, Domincé ou Josso. Do ponto de vista educativo, está associado: ao movimento de “Educação Permanente”, que teve como fim o “aprender a ser” por parte do indivíduo; ao movimento de “Histórias de Vida”, que questiona como se formam os adultos e ao movimento de valorização da educação não formal. Estes três movimentos complementaram-se mutuamente, criando as condições favoráveis para o surgimento das práticas e das políticas de reconhecimentos dos adquiridos experienciais (Canário, 2006, p. 39).

<sup>6</sup> Esta desvalorização das qualificações acontece, em parte, devido à democratização do ensino e à existência de mais indivíduos com diplomas do ensino superior, deixando de ser um bem escasso passando a ser de fácil acesso. Contudo, esta desvalorização é apenas relativa, sendo que o reconhecimento de adquiridos experienciais não é mais que uma outra forma de validar e certificar as qualificações. As críticas estendem-se aos sistemas de ensino, sendo estes acusados de falta de eficácia e da não fiabilidade dos diplomas para a nova economia.

<sup>7</sup> Na sequência da 5ª Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos (Hamburgo – Julho de 1997) foi criado o Grupo Missão para a Educação e Formação de Adultos, por resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 25 de Junho. Este grupo criou as bases para um novo modelo de educação e formação de adultos, dotado de autonomia científica, técnica e administrativa que, no ano seguinte, passou a designar-se por ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) – Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro. Esta nova entidade, tutelada pelos Ministros da Educação e da Solidariedade e do Trabalho, passou a definir os procedimentos de reconhecimento, validação e certificação de competências, especialmente dirigidos para públicos pouco escolarizados.

experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p. 37).

Apesar de os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) valorizarem a formação pela experiência, não podem ser confundidos com abordagens positivistas de transmissão do saber. Aqui, a abordagem da experiência e dos saberes é indissociável da acção.

Os CNO, como defende Thibault (2006, p. 117), são “uma dupla via de acesso ao saber” tendo por um lado o modelo clássico dito da “ciência aplicada”: difusão do saber – verificação – certificação – experimentação e, por outro, a “formação experimental”: experiência – problematização – conceitualização – validação.

A nível europeu têm vindo a ser desenvolvidas políticas que visam reforçar o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais<sup>8</sup>. É, igualmente, importante acompanhar o crescimento dos países mais desenvolvidos e respeitar as orientações e directrizes comunitárias nomeadamente: i) no Conselho Europeu de Lisboa<sup>9</sup>, realizado a 23 e 24 de Março de 2000, foi definida uma nova estratégia para o desenvolvimento económico e social da União Europeia no qual foram enunciadas algumas prioridades para a política europeia de emprego, nomeadamente, a redução das lacunas de formação e a melhoria da empregabilidade, a valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e a promoção da igualdade de oportunidades. Até 2010, a União Europeia pretende ser o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento, por isso a Estratégia de Lisboa dá grande ênfase à melhoria da educação e da qualificação; ii) Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, do qual constam seis mensagens para uma actuação concertada e global na Europa. Salientamos a mensagem número quatro, Valorizar a Aprendizagem, cujo objectivo é melhorar significativamente os resultados da aprendizagem, especialmente a aprendizagem não formal e informal; iii) Conselho Europeu de Barcelona, realizado a 15 e 16 de Março de 2002 veio reforçar a estratégia europeia para o emprego e também a importância das conclusões do Conselho Europeu de Lisboa e do processo do Luxemburgo. Os líderes europeus continuaram a salientar a importância de uma economia competitiva baseada no conhecimento; iv) o Conselho Europeu de Bruxelas, realizado a 22 e 23 de Março de 2005. Era urgente acelerar o ritmo de

---

<sup>8</sup> O interesse pelas práticas desenvolvidas nos CNO surge agora, também, da necessidade de se saber da importância da experiência e da necessidade de reconstrução dos “modos de conceber e concretizar o trabalho pedagógico” (Canário, 2006, pp. 39-40).

<sup>9</sup> Esta iniciativa foi aprovada durante a presidência Portuguesa da União Europeia e foi relançada em 2005, com foco no emprego e no crescimento económico.

aplicação da Estratégia de Lisboa, pois os resultados alcançados até então eram considerados insatisfatórios. Além disso, a Europa enfrentava novos desafios. Este Conselho Europeu serviu para relançar a Estratégia de Lisboa, focalizando os seus trabalhos em dois objectivos: maior crescimento económico e mais e melhores empregos; v) no Conselho Europeu da Primavera<sup>10</sup>, realizado a 23 e 24 de Março de 2006, os líderes europeus assumiram um compromisso comum para reforçar o programa global de reforma em quatro áreas de acção prioritárias: conhecimento (educação, investigação e inovação), explorar o potencial das empresas, trazer mais pessoas para o mercado de trabalho e implementar uma política energética.

Além das orientações e directrizes comunitárias referidas anteriormente, a União Europeia (UE) tem procurado definir vários princípios comuns para o RVAE para promover estratégias de ALV, de acordo com a Declaração de Copenhaga e, mais recentemente, a Declaração de Bolonha (Pires, 2006).

No plano nacional, os documentos estratégicos que reforçaram a importância da aprendizagem ao longo da vida são os seguintes: i) Acordo sobre a Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação - 9 de Fevereiro de 2001. Entre várias medidas, os signatários acordaram ensaiar e implementar metodologias de reconhecimento e validação das aprendizagens realizadas ao longo da vida e da certificação de competências adquiridas em contexto de vida e de trabalho; ii) Plano Nacional de Emprego 2003-2006<sup>11</sup>, publicado no Diário da República nº 279, a 3 de Dezembro de 2003. A directriz 4 que visa promover o desenvolvimento do capital humano e aprendizagem ao longo da vida, refere:

os EM deverão implementar estratégias para a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através da melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação, de modo a dotar todas as pessoas das competências que se exigem de uma força de trabalho moderna numa sociedade assente no conhecimento, permitir a sua progressão de carreira e reduzir as disparidades e estrangulamentos de competências no mercado de trabalho;

iii) Plano Tecnológico, o Conselho de Ministros aprovou este plano em 24 de Novembro de 2005 e trata-se de uma agenda de mobilização para toda a sociedade portuguesa, indicando uma estratégia de desenvolvimento e competitividade que assenta em três eixos: conhecimento (qualificar os portugueses para a sociedade de conhecimento), tecnologia (vencer o atraso

---

<sup>10</sup> Primeiro Conselho Europeu da Primavera após o relançamento da Estratégia de Lisboa.

<sup>11</sup> Plano Nacional de Emprego 2003-2006, [http://www.fd.uc.pt/CJ/CEE/pm/LegPT/Plano\\_Nacional\\_Emprego-2003-06.htm](http://www.fd.uc.pt/CJ/CEE/pm/LegPT/Plano_Nacional_Emprego-2003-06.htm).



científico e tecnológico) e inovação (imprimir um novo impulso à inovação para adaptar o tecido produtivo aos desafios da globalização); iv) Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) para o período 2007-2013, 11 de Janeiro de 2007: QREN assume como grande desígnio estratégico a qualificação dos portugueses, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio cultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades; v) Campanha de divulgação da Iniciativa de Novas Oportunidades, 7 de Março de 2007: no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, o Primeiro-Ministro, José Sócrates, no debate mensal na Assembleia da República, apresentou a iniciativa do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e do Ministério da Educação destinada a fazer do 12.º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens; colocar metade dos jovens no ensino Secundário e em cursos tecnológicos e profissionais e qualificar um milhão de activos até 2010. Esta iniciativa surge porque o Estado considera a formação como uma prioridade total do país nos próximos anos. Na base deste pensamento está o entendimento de que a formação deve ser um desafio para todos os cidadãos, mas qualificar os portugueses vai exigir paciência, persistência e estabilidade nas políticas. Sob o ponto de vista económico é bem visível a importância desta aposta. O programa Novas Oportunidades, cujo objectivo é qualificar um milhão de pessoas até 2010, vai envolver 5,1 mil milhões de euros. O chefe do governo português acrescentou que relativamente aos Centros RVCC, agora designados Centros Novas Oportunidades, já se ultrapassou a meta prevista para 2007 que era de 250. No final de 2006, o número daqueles Centros chegou aos 270. A iniciativa Novas Oportunidades surge como a resposta integrada dirigida a dois públicos: os jovens que abandonaram ou estão em risco de abandonar o sistema sem completar 9 ou 12 anos de escolaridade e os adultos activos com baixas qualificações. Relativamente aos primeiros, a aposta do governo passa por alargar substancialmente a oferta dos cursos teóricos e profissionais ao nível do 12.º ano, tendo em conta as necessidades e expectativas dos alunos. A meta é garantir que, em 2010, as vias técnicas e profissionalizantes representem 50% da oferta de nível Secundário, tal como acontece nos países da OCDE - quase igual. Relativamente aos segundos, a aposta está no sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. É através deste sistema que o governo pretende dar novas oportunidades de formação aos adultos que tiveram poucas possibilidades de o fazer enquanto jovens.

## **1.2. Justificação do interesse pela temática**

O interesse em realizar um estudo sobre esta temática prendeu-se com factores de ordem pessoal e académica/científica.

Desde sempre sentimos muito interesse pelo que designávamos por “saber de experiência feito”, talvez por convivermos com algumas pessoas que nos encantavam com histórias, vidas e experiências e que, apesar dos seus poucos estudos, pareciam-nos desvelar sapiência e/ou conhecimento prático da vida. Outra das motivações pessoais prendeu-se com o trajecto da nossa própria vida: infelizmente impossibilitada de frequentar a Universidade logo após o final do Secundário, focámo-nos sempre na vontade e no querer continuar a aprender e de saber mais e mais (Dewey, 1943); até regressarmos dez anos mais tarde aos bancos da escola para fazer o Exame Específico para aceder ao Ensino Superior. Actualmente, desde que se tenha o 9.º Ano e mais de 23 anos, pode fazer-se um exame para entrar na Universidade, processo a que nos teríamos candidatado incontestavelmente.

A par dos factores elencados, esteve também presente a dimensão (ou investigação) científica, na medida em que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), sendo um processo ainda relativamente recente, existe pouca investigação científica sobre a temática em apreço e constitui-se, por conseguinte, um grande desafio enquanto investigadora.

Concomitantemente, foram motivações pessoais e científicas que nos incitaram a aprofundar esta temática no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular.

## **1.3. Metodologia**

### **1.3.1. Natureza e problemática da investigação**

Atendendo a que o tema do nosso estudo é a avaliação de competências e adquiridos experienciais (AE) adquiridas ao longo da vida, a problemática desta investigação inscreve-se num paradigma de Educação / Formação ao Longo da Vida, a qual valoriza as aprendizagens que os adultos vão construindo durante os seus percursos pessoais e profissionais. Este paradigma suscita grandes desafios à sociedade portuguesa, nomeadamente pelas suas fragilidades, cujo exemplo emergente é a baixa qualificação escolar e profissional da população adulta no contexto europeu (Alonso, *et al.*, 2002) e dentro do quadro da UE, Portugal é um dos países com níveis mais baixos de qualificação escolar / profissional da população adulta.

A par do exposto, Fernandes e Trindade (2004) realçam o facto de as pessoas adquirirem um conjunto de conhecimentos fora do sistema educativo e/ou formativo. É a denominada aprendizagem ao longo da vida que reapareceu nos últimos anos como um dos tópicos de discussão pública mais marcante, designadamente no que diz respeito à organização da educação e formação no século XXI.

Numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia, cada cidadão deve dispor de um vasto leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação. À educação cabe, assim, um papel essencial para assegurar que os cidadãos adquiriram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações. Partindo, designadamente, das múltiplas competências individuais, as diferentes necessidades dos aprendentes devem ser satisfeitas através da garantia da equidade e do acesso de todos os cidadãos que, devido às desvantagens educacionais decorrentes de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas, careçam de um apoio particular para realizarem o seu potencial educativo.

Em Portugal, a Iniciativa Novas Oportunidades visa colmatar os problemas do país em matéria de qualificações, considerando duas áreas como absolutamente fundamentais: generalizar o 12.º ano a todos os jovens e criar um sistema de massas para a qualificação de adultos. É, portanto, neste contexto que devem ser entendidos os CNO, ao assumirem-se como uma espécie de ensino de segunda oportunidade, com certificação de competências ao nível dos ensinos Básico (B1, B2 e B3) e Secundário (12.º Ano).

Cientes do conflito constante entre os que defendem uma cultura especificamente escolar e os que acreditam na pessoa, na vida, na aprendizagem experiencial, os CNO são hoje encarados como um produto, não inédito, mas resultante de várias gerações de investigadores nesta matéria. “Os CRVCC impõem-se pela sua credibilidade, mas são um sistema frágil, sendo necessário manter uma vigilância crítica. Não podem qualificar administrativamente, nem colocar a certificação como objectivo central” (Nóvoa, 2006). O reconhecimento e a definição de um percurso formativo constituem acima de tudo “uma porta que se abre”, já que parece ser essencial que se caminhe no sentido da dupla certificação entre formações curtas e formações longas.

Avaliar um percurso de vida, embora com parâmetros definidos, possui uma enorme carga subjectiva e levanta muitas dificuldades. É, neste enquadramento, que o tema da

presente investigação, a avaliação de competências / aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida, centrando-se na problemática do RVAE, procura trazer elementos teóricos e pragmáticos que permitam enquadrar a avaliação em contextos não formais de aprendizagem. Nestas práticas de RVAE, a funcionar, nomeadamente, nos CNO, destacamos dois aspectos: enquadram-se num paradigma de Educação / Formação ao Longo da Vida, que valorizam as aprendizagens não-formais e informais advindas de percursos pessoais, sociais e profissionais (Pires, 2002, 2006); são instrumentos de reforço e de facilitação da qualificação escolar e profissional da população adulta e são, simultaneamente, palcos de tensões, de conflitos (Pires, 2002, 2006), de paradoxos (Pires, 2002, 2006; Canário, 2006), assim como de dificuldades e de complexidades (Cavaco, 2007).

É, neste contexto, que elegemos a nossa problemática: até que ponto as abordagens de formação de adultos, que sustentam, do ponto de vista teórico, os processos de RVCC, também enquadram as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos?

Outras questões se colocam: em que medida o referencial de avaliação, em vigor nos CNO, contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação?; Como se define e avalia a experiência?; Até que ponto as organizações são capazes de oferecer contextos efectivamente formativos e, simultaneamente, reconhecer, através de mecanismos formais, as aprendizagens e as competências adquiridas experiencialmente?; Estarão os Centros RVCC a regular a certificação de adultos com base numa avaliação sumativa (e não formativa), baseada em testes e exames, dada a urgência e rapidez de certificação, menosprezando a experiência e o seu percurso de ALV?

### **1.3.2. Objectivos da investigação**

Considerando esta problemática, apontamos os principais objectivos deste estudo: i); Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC; ii) Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas; iii) Construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação nos CNO; iv) Contribuir para o estudo de uma pragmática da avaliação; v) Disponibilizar elementos teóricos e empíricos que permitam aos actores lançar novos olhares sobre o processo de RVCC.

Neste estudo seguimos, também, objectivos mais específicos: i) Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC do CNO da Escola Delta; ii) Construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação no CNO em análise; iii) Perceber como o

referencial de avaliação em vigor no CNO em causa contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação; iv) Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social; v) Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas do CNO.

### **1.3.3. Opções metodológicas**

O presente estudo enquadra-se num paradigma qualitativo da investigação, assumindo uma natureza eminentemente descritiva e interpretativa (Van der Maren, 1996). O estudo de caso constitui, nesta investigação, a configuração metodológica mais adequada, pois trata-se de aprofundar o conhecimento sobre uma organização específica, o CNO da Escola Delta, cujos elementos permitem ilustrar as práticas de avaliação aí implementadas para certificar as aprendizagens dos adultos.

No âmbito desta investigação, teve-se como matriz metodológica a referencialização (Figari, 2008, p. 68), que se define como

o procedimento que consiste em orientar, explicitar ou elaborar os referentes que presidem à descrição dos factos educativos e permitem relativizar o sentido das escolhas programáticas ou didácticas que as envolvem (concepção da acção educativa) e dos resultados que eles produzem (avaliação da acção educativa).

### **1.3.4. Intervenientes no estudo**

Com o intuito de determinar o trabalho empírico considerámos, na presente investigação, dois objectos: i) CNO da Escola Delta, localizado na ilha da Madeira, sobre o qual instaurámos procedimentos metodológicos de índole qualitativa, sob a forma de entrevistas semi-estruturadas e de documentos; ii) adultos certificados pelo mesmo CNO, com os quais se realizaram também entrevistas.

Assim, considerámos a amostra referente aos responsáveis pela formação ( $n = 12$ ), de entre a Directora e o Coordenador do CNO, profissionais de RVC, formadores, avaliadores externos e Coordenadora Regional dos CNO, e a amostra dos formandos ( $n = 10$ ), metade da amostra de nível B3, correspondente ao 9.º ano e a outra ao Secundário, correspondente ao 12.º ano.

### **1.3.5. Instrumentos de recolha e análise de dados**

A pesquisa documental foi o método de recolha e de verificação de dados, atribuindo um especial enfoque aos Referenciais de Competências-Chave, de nível Básico e Secundário e às investigações científicas de Pires (2002), Machado (2007) e Cavaco (2008).

Por sua vez, sendo a entrevista semi-estruturada (Bell, 1997) um dos métodos indicados aquando da realização de um estudo de caso sobre instituições educativas, permitindo obter informações relevantes para a pesquisa, foi aplicada às duas amostras: responsáveis pela formação e formandos. Quando estes últimos frequentaram o CNO, realizaram os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens (PRA), os quais, sendo instrumentos de aprendizagem e de avaliação, foram também instrumentos usados ( $n = 2$ ). Portanto, os principais instrumentos de recolha de dados foram as entrevistas semi-estruturadas e os PRA, na medida em que as Sessões de Júri assistidas e o Curso de Formação “Avaliação e Validação de Competências adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais” realizado, assumiram-se como instrumentos de apoio e de compreensão dos outros dois acima destacados.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise de dados (Quivy & Campenhoudt, 2003) obtidos, principalmente, a partir das entrevistas e dos PRA. Após a realização das entrevistas, fizemos uma leitura global das mesmas, através da qual definimos as principais categorias de análise do discurso dos participantes, seguindo-se a construção de uma matriz de análise a partir do sistema de dimensões e de categorização, tendo-se encontrado as seguintes dimensões: reconhecimento social, valorização da experiência, autonomia/participação do sujeito e regulação/acompanhamento. Estas dimensões foram, igualmente, aplicadas à análise dos PRA.

A realização do presente estudo de caso abarcou, portanto, uma sequência de seis fases: 1.<sup>a</sup> Fase – análise dos Referenciais de Competências-Chave, dos níveis Básico e Secundário, serviu de suporte à consecução do guião de entrevistas e posterior análise deste, assim como dos portefólios; 2.<sup>a</sup> Fase – validação das entrevistas; 3.<sup>a</sup> Fase – realização de entrevistas; 4.<sup>a</sup> Fase – assistimos a Júris; 5.<sup>a</sup> Fase – realizámos o Curso de Formação “Avaliação e Validação de Competências adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais”; 6.<sup>a</sup> Fase – análise de conteúdo das entrevistas e dos PRA.

#### **1.4. Estrutura do trabalho**

Após uma breve apresentação e contextualização da problemática em estudo, apresentamos a estrutura do trabalho que se desenvolve em seis capítulos e que inclui um conjunto de anexos referidos ao longo do texto, considerados pertinentes para a compreensão do objecto em estudo.

No Capítulo I apresenta-se a introdução do estudo: contextualização sobre o Reconhecimento, Validação e Certificação nos Centros Novas Oportunidades, genealogia histórica, justificação do interesse pela temática, metodologia e estrutura do trabalho.

O Capítulo II, revisão da literatura é enunciado um referencial teórico, no qual referimos temáticas e autores que servem de suporte ao nosso estudo empírico, tais como: as conceptualizações de avaliação como valoração – enquanto determinação do valor de algo que está a ser julgado (Stufflebeam & Skinfeld, 1987) – e tomada de decisão – a avaliação serve para procurar informações e comunicá-las a quem tem que tomar decisões sobre o ensino, assim como serve para melhorar e aperfeiçoar um projecto (*ibidem*); os garantes para a avaliação de qualidade (*ibidem*); modelos de avaliação de Bonniol e Vial (2001); Modelo de ICP de Figari (1996); a referencialização como modelização da nossa investigação, paradigmas de avaliação de Rodrigues (1999): objectivista, subjectivista e dialéctico; enfoque na dimensão formativa, que é a avaliação conduzida durante um processo de aprendizagem inacabado para a melhorar (De Ketele, 1993); avaliação como processo de regulação, em que a avaliação formativa, em particular, pretende-se reguladora (Alves, 2004); auto-avaliação, sendo que o acto de auto-avaliar integra a avaliação de si e para si (Roullier, 2008); avaliação de Adquiridos Experienciais: a medida (Ollagnier, 2006); PRA: instrumento de avaliação no processo de RVCC e competência, como capacidade de agir em situação, mobilizando/transferindo, para tal, conhecimentos, capacidades e atitudes (Le Boterf, 1994; Rodrigues & Peralta, 2006).

Tal como o anterior, o Capítulo III está também centrado na revisão da literatura, mas desta vez em torno da educação / formação de adultos, em que muitos foram os autores que concorreram para a explicitação de conceptualizações e de temáticas ligadas ao título escolhido.

Por sua vez, o Capítulo IV caracteriza o Centro onde se desenvolveu o nosso estudo, o CNO da Escola Delta e justificam-se as opções metodológicas do estudo, de entre elas destacamos os métodos de recolha de dados usados no estudo (principalmente entrevistas semi-estruturadas e PRA) e os procedimentos adoptados para a análise dos dados.

O Capítulo V debruça-se sobre a análise de conteúdo às entrevistas e aos portfólios, de acordo com as quatro dimensões nucleares da presente investigação, o reconhecimento social, a valorização da experiência, a regulação / acompanhamento e a autonomia / participação do sujeito, tendo como base o modelo ICP (Figari, 1996).

No final, no capítulo VI, apresentam-se as considerações finais desta investigação, tendo como base as questões de investigação aplicadas, o quadro teórico e os dados recolhidos no âmbito do trabalho empírico. Procurámos, assim, elaborar uma síntese dos principais resultados obtidos e as suas implicações, tal como uma reflexão sobre o significado e as implicações profissionais deste trabalho.



## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

## 2. 1. Perspectiva histórica da avaliação

Iniciamos este capítulo com um percurso teórico-conceitual da evolução histórica da avaliação, com o intuito de desvelar e inferir como e porque é que aportamos na problemática conceptual avaliativa vigente, servindo, ainda, de introdução para a delimitação da(s) noção(ões) referente(s) à avaliação educacional<sup>12</sup>, tendo sido seleccionados os itens da avaliação mais direccionados para o tema do nosso estudo, ou seja, a avaliação de competências e aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida. Os paradigmas, os modelos e as funções da avaliação são analisados tendo sempre em vista esta perspectiva.

De acordo com Stufflebeam e Skinfeld (1987), podemos estabelecer cinco períodos básicos na história da avaliação, aprofundados de seguida: o período pré-Tyler, (até 1930); a época tyleriana (desde 1930 até 1945); a época da “inocência” (desde 1946 até 1957); a época do realismo (1958 a 1972) e a época do profissionalismo (inclui a evolução experimentada desde 1973 até ao presente). Assim:

### Período pré-tyleriano

A avaliação sistemática<sup>13</sup> não era desconhecida antes de 1930, mas também não era um movimento reconhecido. Alves (2004) considera poderem destacar-se neste período duas abordagens significativas no panorama da avaliação, a saber: consciencialização (século XIX), na qual surgem, nos Estados Unidos<sup>14</sup> e, posteriormente, na Europa, “trabalhos pioneiros pela procura de métodos mais objectivos que comprovem a eficácia da escola” (Alves, 2004, p. 32) e psicomетria (1900-1930), na qual se desenvolveram os testes estandardizados de rendimento, de *performance* e de inteligência, denotando-se um grande interesse pela medida e pelo rigor

---

<sup>12</sup> A questão da avaliação educacional envolve aspectos epistemológicos, ideológicos, sociais, pedagógicos, técnicos e psicológicos que enfatizam a sua complexidade e sustentam a diversidade de modelos que foram emergindo. Considera-se que Tyler é o responsável pela introdução e divulgação da terminologia avaliação educacional (Stufflebeam & Skinfeld, 1987).

<sup>13</sup> Stufflebeam e Skinfeld (1987) apontam para a importância de distinguir entre avaliações profissionais e informais. Segundo os autores (*ibidem*) um aspecto que diferencia a avaliação sistemática da avaliação informal é a área metodológica. Quando passamos das avaliações realizadas com juízos rápidos e intuitivos - avaliações informais - às avaliações que requerem uma rigorosa recompilação de resultados (que devem ser considerados de um modo efectivo) - avaliações sistemáticas - enfrentamos necessariamente as complexas áreas da epistemologia, as regras empíricas, as ciências informativas, os projectos de investigação, entre outros e muitos princípios, instrumentos e estratégias destas áreas são importantes para a avaliação sistemática. O avaliador bem preparado deve dominar convenientemente todas as técnicas destas áreas e manter-se informado acerca dos avanços tecnológicos que possam surgir.

<sup>14</sup> Entre 1887 e 1898, Joseph Rice estudou os conhecimentos em ortografia de trinta e três mil estudantes de um amplo sector escolar e concluiu que a grande insistência no ensino de ortografia, em voga na altura, não havia produzido avanços substanciais na aprendizagem. Este estudo está geralmente reconhecido como a primeira avaliação formal sobre um programa educativo realizado na América. Nos últimos anos do século XIX, criou-se o movimento para a acreditação de instituições educativas e programas nos Estados Unidos; desde então, o processo de acreditação converteu-se num dos principais meios para avaliar os serviços educativos.

que os testes escolares<sup>15</sup> relevaram, o que estimulou a análise da variação e das flutuações das avaliações.

### **Época tyleriana**

Nos primeiros anos da década de trinta, Ralph Tyler acolheu a terminologia avaliação educacional e publicou uma ampla e renovada visão de currículo e de avaliação. A principal característica do seu método era o facto de centrar-se em objectivos claramente fixados. Assim, definia a avaliação como algo que determinava se foram alcançados certos objectivos. Como consequência desta definição, os avaliadores deviam ajudar as pessoas que elaboravam currículos a clarificar o rendimento dos estudantes. Os objectivos resultantes eram a base para elaborar um currículo e um teste de desenvolvimento. A elaboração do currículo ficava, assim, influenciada tanto pelos conteúdos que deviam aprender-se, quanto pela evolução do rendimento dos estudantes. A tecnologia dos testes de desenvolvimento serviu de base para a elaboração de testes relacionados com os objectivos e também aos relacionados com as diferenças individuais e com as normas nacionais ou do Estado.

Durante a década de trinta, os Estados Unidos, tal como o resto do mundo, caíram na Grande Depressão. As escolas estancaram numa ausência total de recursos. Justamente quando Roosevelt tentou, com o New Deal, sair do abismo económico americano, John Dewey e outros tentaram contribuir para que a educação se convertesse num sistema dinâmico e inovador. Denominado de Educação Progressista, este movimento reflectiu a filosofia do pragmatismo e empregou os instrumentos da psicologia condutora.

Tyler dirigiu a parte de investigação do famoso Eight-Year Study (Stufflebeam & Skinfeld, 1987), para examinar a efectividade de certos currículos renovadores e estratégias didácticas, empregues em trinta escolas, por toda a América. O estudo tornou-se notável porque ajudou Tyler a difundir, ensinar e demonstrar a sua concepção de avaliação educacional, de forma imediata.

Uma vez que a avaliação tyleriana incluiu comparações internas entre os resultados e os objectivos, já não foi necessário recorrer a custosas e problemáticas comparações entre grupos de controlo e grupos experimentais. O método centrou-se em determinar o grau de êxito, pelo que se opôs a métodos indirectos que determinaram factores, tais como a qualidade do ensino,

---

<sup>15</sup> Uma aproximação ainda maior à avaliação deu-se nos primeiros anos do século XX, com a aparição dos testes estandardizados.

o número de livros existentes na biblioteca, os materiais e a participação da comunidade. As avaliações tylerianas não ficaram demasiadamente afectadas pela fiabilidade das diferenças entre as pontuações individuais dos alunos, já que na generalidade cobriram uma franja mais ampla de variáveis exógenas do que as cobertas pelos testes tipificados. Todos estes argumentos foram bem recebidos pelo sector da educação americana, pelo que em meados dos anos quarenta, Ralph Tyler já tinha alcançado um estatuto suficiente para exercer uma grande influência sobre o panorama educacional nos vinte anos seguintes.

Durante esta época, também considerada de “congruência” (Alves, 2004, p. 34), o conceito de avaliação deixou, assim, “de limitar-se à aplicação de instrumentos de medida aos conhecimentos adquiridos, para passar a ser entendida como algo inerente a todo o processo de desenvolvimento do currículo” (*ibidem*, p. 35), sendo que uma avaliação correcta pressupunha três fases: formulação, ordenação e classificação de objectivos comportamentais; observação do grau de alcance dos objectivos e comparação dos resultados alcançados com os objectivos pré-definidos. Contudo, a autora acrescenta que esta “é uma perspectiva tecnicista do desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, da avaliação, cujo objectivo é verificar se as experiências da aprendizagem facilitam a consecução dos objectivos” (*ibidem*).

### **Época da ‘inocência’**

As décadas de 40 e 50 foram a altura para a sociedade americana esquecer a guerra, deixar para trás a Depressão, adquirir recursos e desfrutar da “boa vida”. No entanto, no entender de Stufflebeam e Skinfeld (1987), este período não pode ser denominado de expansão, mas antes o período da “inocência” ou de irresponsabilidade social<sup>16</sup>.

Contudo, ao nível da avaliação educacional deu-se a expansão das ofertas educacionais, pois construíram-se novos edifícios e apareceram novos tipos de instituições educativas, tais como os colégios comunitários. Os pequenos distritos escolares uniram-se a outros para proporcionar um maior leque de serviços educativos – serviços para a saúde mental e física, programas de música e desportivos, etc. –, como já sucedia com os grandes sistemas escolares. Por conseguinte, as inscrições nos colégios subiram drasticamente.

---

<sup>16</sup> Segundo Stufflebeam e Skinfeld (1987), além de ser uma época de plenitude, este foi um período de pobreza e de desespero nas cidades do interior e nas áreas rurais, contudo só as pessoas afectadas se aperceberam disso. Este foi ainda um período de segregação, mas grande parte da população branca parecia não estar consciente deste mal. Foi um período de grande consumo e de esbanjamento dos recursos naturais, sem perceber que os mesmos esgotar-se-iam. A indústria e a capacidade militar sofreram um desenvolvimento, mas sem ter em atenção que os prejuízos paisagísticos afectariam as gerações vindouras.

Este panorama social e educativo repercutiu-se, também, na avaliação educacional. Apesar de uma expansão, de facto, na educação, a sociedade não tinha interesse em formar professores competentes, em solucionar as necessidades dos menos privilegiados, nem em identificar e solucionar os problemas do sistema educativo. Os educadores escreviam sobre a avaliação, mas não traduziam estes esforços com o intuito de melhorar os serviços educativos. Esta falta de objectivos provocou também o atraso dos aspectos técnicos da avaliação. Houve um desenvolvimento dos instrumentos e estratégias aplicados aos diversos métodos avaliativos, tais como os testes, a experimentação comparativa e a coincidência entre resultados e objectivos. Como consequência disto, os educadores tiveram à sua disposição novos serviços de testes e novas maneiras de classificá-los, de algoritmos para designar objectivos de comportamento, de taxinomias de objectivos, de novos modelos experimentais e de novos procedimentos estatísticos para analisar os dados educativos. Contudo, tais contribuições não valorizaram nem aperfeiçoaram a educação.

As escolas dependiam, assim, dos interesses e das habilidades locais para poder fazer, ou não, uma avaliação. As entidades federais e estatais ainda não estavam demasiadamente introduzidas no campo da avaliação de programas.

### **Época do realismo**

Nos finais dos anos 50 e princípios dos anos 60, deu-se o auge das avaliações de projectos de currículos em grande escala, com financiamentos federais (Stufflebeam & Skinfeld, 1987). Esta época, também designada de “expansão” (Alves, 2004, p. 36), foi provocada nos Estados Unidos devido ao reconhecimento do seu próprio atraso em relação à União Soviética<sup>17</sup> e, para além deste motivo, Landsheere (1997, p. 14) apontou como inovações do sistema educativo, a crescente inquietação causada por um insuficiente rendimento escolar e o progresso dos direitos cívicos, que garantiram uma educação de qualidade para todos (ricos, pobres, negros e brancos), escrevendo: “já lá vai a época da riqueza dos *Golden Sixties*, que

---

<sup>17</sup> De acordo com Stufflebeam e Skinfeld (1987), em 1957 a União Soviética lançou o *Sputnik I* e, como resposta, o governo federal promulgou no ano seguinte a *National Defense Education Act*. (novos programas educativos em matemáticas, ciências e idiomas, entre outros). Surgiram assim novos projectos nacionais para o desenvolvimento de currículos, destinando-se fundos para avaliar os programas. Em 1965 desencadeou-se a Guerra contra a Pobreza, possibilitadora da expansão da economia e dos financiamentos federais. Nesse mesmo ano o senador Robert Kennedy e demais congressistas promulgaram a Acta da Educação Elementar e Secundária, que incluía requisitos específicos para a avaliação. Como consequência, o primeiro artigo (que visava proporcionar uma educação compensatória a todas as crianças desfavorecidas) exigia que cada distrito escolar recebesse fundos para avaliar até que ponto os projectos tinham amparado o artigo e haviam alcançado os seus objectivos, usando os testes estandardizados. O requisito obrigou os educadores a transportar as suas preocupações com a avaliação educacional desde a teoria/suposições até à prática/aperfeiçoamento.

permitiu tantas iniciativas generosas, principalmente em matéria de igualdade de oportunidades”.

Os testes estandardizados usados na época não serviam para quase nada aquando do diagnóstico das necessidades e da avaliação dos avanços das crianças menos favorecidas, pois não se revelavam adequados para discernir as diferenças entre escolas e/ou programas, centrando-se quase nos mesmos traços que os testes de aptidão. A utilização de testes estandardizados desencadeou outro problema: este método de avaliação opunha-se aos preceitos do método tyleriano.

As inspecções realizadas por especialistas – usadas por responsáveis governamentais – não eram bem aceites como primeira estratégia avaliativa, pois considerava que o método tinha pouca "objectividade" e "rigor". A ênfase colocada nas pontuações dos testes desviava, então, a atenção do exame dos procedimentos ou da sua execução.

Como resultado da crescente inquietude produzida por avaliações com resultados sempre negativos, Phi Delta Kappa criou o *National Study Committee on Evaluation* (Stufflebeam & Skinfeld, 1987). Este comité concluiu que a avaliação educativa era vítima de uma grave doença, recomendando novas teorias e métodos de avaliação, assim como novos programas para preparar os próprios avaliadores. Começaram, assim, a surgir novas concepções sobre a avaliação. Entre 1967 e 1971 Scriven, Stufflebeam e Stake criaram novos métodos de avaliação que se afastavam radicalmente dos anteriores, reconhecendo a necessidade de avaliar as metas, examinar as inversões, analisar o aperfeiçoamento e a prestação de serviços e determinar os resultados desejados (ou não) no programa. Insistiram, ainda, na necessidade de ajuizar o mérito e o valor do objecto de avaliação. O final da década de 60 e o início da década de 70 vibraram com as descrições, discussões e debates acerca de como deveria ser concebida a avaliação.

Impõe-se fundamentar esta época histórica com o paradigma docimológico, o qual está orientado para a fiabilidade e fidelidade das avaliações, preconizado em três fases. De Ketele (1993), considera Piéron (1963) a figura mais ilustre da primeira fase do movimento docimológico, fase essencialmente crítica que evidencia os expedientes dos exames. Na segunda fase, passa-se à explicação da produção de resultados da avaliação e desses expedientes. Nos anos 70, segundo De Ketele (1993), Bonniol, Caverni e Noizet, contesta-se a redução da avaliação à avaliação sumativa, à assimilação da avaliação aos exames, à confusão dos objectivos de avaliação e dos objectivos pedagógicos. Para estes autores, a avaliação é uma

actividade de comparação entre uma produção escolar a avaliar e um modelo de referência, comparação que é influenciada por determinantes sistemáticas que umas vezes se referem às características escolares, outras a características de personalidade e, por fim, a características sociais. Numa terceira fase, os trabalhos de docimologia diminuem e esta é posta em causa, (Dauvisis, 1988, *apud* De Ketele, 1993). Por outro lado, assiste-se a um movimento que tende a criar a edumetria, ou seja, uma ciência da medida no campo das ciências da educação. De Ketele (1993), apoia-se em estudos de outros autores, como Cardinet, Tourneur, Allal e Scallon, os quais desenvolvem a teoria da generabilidade, que distingue quatro tipos de diferenciação cujos pressupostos defendem a avaliação formativa. O movimento de contestação assenta os seus pressupostos nas seguintes ideias: a diferenciação dos alunos ou a medida dos seus traços distintivos; a diferenciação dos objectivos e dos domínios de ensino; a diferenciação das condições de aprendizagem e dos factores de ensino e a diferenciação dos níveis sucessivos de aprendizagem.

Na opinião de Alves (2004, p. 36), “caminhava-se, assim, para uma avaliação processual” e surge a dicotomia avaliação sumativa/formativa. A avaliação deve ser parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem, proporcionar informação contínua para se proceder às reformulações necessárias no sentido de regular as aprendizagens.

### **Época do profissionalismo**

Por volta de 1973, o campo da avaliação surgiu como uma profissão diferenciada das demais (Stufflebeam & Skinfeld, 1987; Alves, 2004), ao mesmo tempo que se formavam os avaliadores (Alves, 2004). Os avaliadores enfrentavam uma crise de identidade, não sabendo muito bem qual era o seu papel: investigadores; administradores de testes; professores; organizadores ou filósofos. Não existiam organizações profissionais dedicadas à avaliação entendida como especialidade, nem publicações especializadas, através das quais os avaliadores pudessem trocar informação acerca do seu trabalho. Não existia, essencialmente, literatura acerca da avaliação educativa, à excepção de trabalhos inéditos que circulavam apenas entre especialistas. Assim, segundo Stufflebeam e Skinfeld (1987), o campo da avaliação era fragmentado. Muitas avaliações eram dirigidas por pessoas sem preparação, enquanto outras eram orientadas por investigadores metodológicos que tentavam adaptar, sem êxito, os seus métodos às avaliações educativas. A avaliação educacional tinha pouca estatura e nenhuma dimensão política.

Pelos motivos referidos, foi notável o progresso realizado pelos avaliadores educacionais para profissionalizar a sua especialidade durante os anos 70. Ao contrário do que acontecera quinze anos atrás, numerosos livros e monografias tratavam exclusivamente da avaliação. De facto, o problema já não era encontrar bibliografia sobre a avaliação mas, antes, seguir o ritmo das publicações.

Muitas Universidades elaboraram programas para a graduação em avaliação e fundaram-se centros para a investigação e desenvolvimento da avaliação.

A especialidade considerava a meta-avaliação<sup>18</sup> como um meio para assegurar a qualidade das avaliações. O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, formado por doze organizações profissionais, publicou uma clarificadora série de normas para julgar as avaliações dos programas educativos, projectos e materiais e estabeleceu um mecanismo para revisar as Normas e facilitar o seu uso (Stufflebeam & Skinfeld, 1987). Na opinião dos mesmos autores (*ibidem*), o desenvolvimento profissional da avaliação educacional produziu resultados<sup>19</sup>.

Na opinião de Alves (2004), a avaliação começou a assumir um carácter sistemático e processual, preconizado no modelo CIPP de Stufflebeam.

### **2.1.1. Do passado ao questionamento actual**

Para sintetizar, Stufflebeam e Skinfeld (1987, p. 42) defendem que a avaliação educacional é uma profissão ainda “imatura, dinâmica e em desenvolvimento”. Contudo, a especialidade continuará a crescer em importância, complexidade e valor, não esquecendo que ainda existem muitas deficiências óbvias, sendo necessário uma investigação e evolução constantes.

Na mesma linha, Landsheere (1997) questiona como garantir qualidade à educação, desenvolvendo a sua tese em volta da ideia de pilotagem dos sistemas de educação, destacando Alves e Machado (2008, p. 13) que a partir de estudos efectuados “ressalta também a

---

<sup>18</sup> No dizer de Alves (2004), Scriven – que desenvolveu os conceitos de avaliação formativa e sumativa – advoga a meta-avaliação, sendo que esta pode abranger a perspectiva formativa, se o seu objectivo for ajudar o avaliador a planificar ou a realizar uma avaliação, ou uma perspectiva sumativa, se o seu fim for ajuizar da qualidade e credibilidade de uma avaliação já realizada. Então, a meta-avaliação aponta para a necessidade de avaliar as avaliações. De acordo com Stufflebeam e Skinfeld (1987, p. 208), a meta-avaliação “entre otras consideraciones, deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas para aquellos cuyo trabajo se está examinando”.

<sup>19</sup> Os resultados são os seguintes: i) aumento e melhoria da comunicação na especialidade; apesar das instituições puderem dispor de serviços realizados por pessoas qualificadas, tal desenvolvimento podia tornar-se exclusivista; ii) a cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação educacional, promovida pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, foi um promotor mas frágil compromisso para fomentar a execução e utilização de trabalhos educativos de alta qualidade; iii) persistência de uma profunda divisão entre a Divisão H de AERA, a Avaliação Network e a Avaliação Research Society; iv) perigo de polarização entre os partidários dos métodos positivistas/quantitativos e os defensores dos métodos fenomenologistas/qualitativos.



pertinência da avaliação na condução, pilotagem e monitorização de políticas educativas, quer numa dimensão nacional, quer numa dimensão local, tendo em conta algumas tendências de redemocratização e de repolitização da educação”. Assim, para Landsheere (1997, p. 14), a noção de “pilotagem tal como é concedida hoje em dia é” uma das formas de dar importância à avaliação do impacto social das tecnologias. O autor (*ibidem*) defende a ideia de pilotagem inerente à de educação, como condução / guia para um determinado caminho, do qual não se deve afastar sob o risco de se perder, respeitando a liberdade, a independência e o espírito crítico dos sujeitos, quer do educador, quer do educando, iniciando este último em tudo o que constitui a sua própria civilização (linguagem, conhecimentos, técnicas). O autor acrescenta e explicita:

A pilotagem pode definir-se como uma tomada de decisão, a nível macroscópico (isto é, de um sistema ou de um subsistema educativo), ou microscópico (isto é, de um estabelecimento, ou até mesmo de uma aula), na base de dados verificados tão objectivamente quanto possível relativos à situação, ao funcionamento ou aos produtos do sistema (Landsheere, 1997, p. 11).

Desta forma, parece-nos que existe uma certa analogia entre as nomenclaturas avaliação e pilotagem, sendo que esta última poderá estar ao serviço da avaliação. Uma das razões que sustenta a nossa posição encontra-se descrita na dicotomia autonomia das escolas e aumento dos dispositivos de avaliação:

Actualmente observam-se duas tendências contraditórias. Concede-se mais autonomia às escolas mas, em contrapartida, reforçam-se os dispositivos de avaliação, de modo a levar as escolas a prestar contas explícitas sobre a qualidade do seu trabalho. Estimula-se a autopilotagem mas, ao mesmo tempo, desenvolve-se a macropilotagem de modo a determinar em que medida as escolas, no seu conjunto, atingem os objectivos julgados essenciais, e portanto prioritários, pelo poder organizador ou a comunidade educativa global (*ibidem*, p. 22).

### **2.1.2. História da avaliação engajada na história dos adquiridos experienciais**

A revisão da literatura sobre a temática em apreço, levou-nos a inferir que a história da avaliação se arrolou, em muitos momentos, na importância que se começou a atribuir à noção de competência, para lá de simples conhecimento e nomeadamente às experiências de vida que os indivíduos detinham, mas que por si só não lhes conferiam reconhecimento social, nem consequente ascensão profissional.

Canário (1999), inspirado em Berger (1991) refere dois momentos da história recentes que originaram o nascimento e afirmação dos procedimentos ligados ao reconhecimento da

experiência, ou adquiridos experienciais, a saber: i) relacionou-se com o final da Segunda Guerra Mundial e o facto de os soldados norte-americanos encontrarem um mercado de trabalho radicalmente alterado devido à entrada de mão-de-obra feminina. A possibilidade atribuída pelas autoridades governamentais para prosseguir estudos visava ultrapassar as dificuldades de emprego. Contudo, os veteranos de guerra recusaram ingressar em estudos formais, pelo que as experiências vividas durante a guerra traduziram-se em aprendizagens que as autoridades americanas, nomeadamente universitárias, foram pressionadas a considerar; ii) durante os anos 60, os grupos feministas do Québec, por ansiar uma política de democratização do acesso ao ensino superior, defenderam a valorização das actividades tradicionais de mulheres com percursos escolares curtos, não fazendo depender apenas dos diplomas o seu acesso às universidades. Na década seguinte, em França, a valorização da actividade doméstica permitiu conceber processos de formação para mulheres que passaram de domésticas a chefes de empresas, na medida em que as actividades das “donas de casa” foram consideradas, fundamentalmente, tarefas de gestão.

## **2.2. Delimitação do quadro conceptual da avaliação educacional**

Nesta parte do nosso trabalho, problematizamos as diversas acepções de avaliação no sentido de adoptarmos a concepção que melhor serve os propósitos do objecto em estudo.

### **2.2.1. Origem da avaliação**

Como nasceu a “Avaliação”? A avaliação existe desde que existem pessoas. O texto de Sobrinho (2002, p. 120) responde de forma fabulista: no princípio Deus criou os céus e a terra [...] Foi então que o seu arcanjo veio e lhe perguntou: [...] O Senhor por acaso não está envolvido demais em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada? [...] Deus falou: - Lúcifer, vá para o inferno! E assim nasceu [...] a avaliação.” Estas são perguntas “impertinentes, é verdade, demoníacas talvez, mas boas para quem pensa como avaliador” (*ibidem*, pp. 120-121), pois avaliar é interrogar, constantemente, o que faz com que o avaliador incomode sempre.

Relativamente ao “Nascimento da Avaliação”, Scriven (1994, pp. 147-166) refere que “a disciplina de Avaliação teve como pai o exercício prático de avaliar e como mãe a ciência (a metodologia científica). O pai era de humilde nascimento [...]. A família da mãe era novo-rica”. Desta união metafórica e contrária à vontade dos próprios intervenientes, nasceu a Avaliação. Esta teve uma “infância infeliz”, por ser rejeitada pelos próprios pais e “o problema radical desta

consistiu na dificuldade de crescer com um autoconceito minimamente coerente e em desenvolver a autonomia suficiente para poder respeitar-se a si própria”.

A escolha destes dois textos, embora diferentes no conteúdo, deve-se ao facto de os mesmos levantarem questões importantes relativamente à avaliação, nomeadamente o facto de a avaliação nem sempre ser bem aceite, nomeadamente pelos seus próprios actores /avaliadores – mediadores – e receada pelos formandos. Aquela conceptualização serve os propósitos do nosso estudo, na medida em que problematiza a noção de avaliação, a forma como os avaliadores a encaram e a maneira como gerem, contornam e solucionam o problema.

Ainda assim, a avaliação tem sido objecto de grande interesse nos últimos anos, tal como vem adquirindo uma grande variedade de significados:

O termo avaliação integra uma variedade de significados, e por isso com um extenso campo semântico, querendo dizer – uma vez consultado o dicionário – ‘determinar a valia ou valor de’, ‘apreciar o conhecimento de, reconhecer a força de, estimar, calcular, organizar’. (...) a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e socio-política porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam (Pacheco, 1994, p. 63).

Mesmo sendo motivo de muito interesse, deparamo-nos com o facto de a literatura sobre avaliação estar “muito fragmentada em peças não relacionadas entre si, sendo [...] difícil sintetizá-las [...] o nível de discurso nos escritos individuais costuma destinar-se mais a especialistas em avaliação do que a professores e técnicos actantes na escola” (Worthen, s/d, p. 4).

### **2.2.2. Avaliação como valoração e tomada de decisão**

Avaliar é, assim, uma actividade que o Homem faz de forma natural, consciente ou inconscientemente e, por conseguinte, aquele emite juízos de valor que o levam a agir de forma pessoal perante o mundo que o rodeia (Alves, 2004). Este acto avaliativo, presente em todos os domínios da actividade humana (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981, *apud* Alves, 2004), assume um estatuto privilegiado nos contextos escolar e de formação profissional, nomeadamente na avaliação das aprendizagens, já que nestes contextos a avaliação assume-se como um elemento central de construção e de conhecimento do percurso que os alunos, e – acrescentamos – os candidatos dos CNO, trilharam ao longo da sua aprendizagem (Alves, 2004).

Em sintonia com Hadji (2001), podemos acrescentar que a avaliação é, assim, um acto de confronto entre uma situação real e as expectativas referentes a essa situação. Há avaliação sempre que um indivíduo produz um enunciado avaliativo sobre um objecto. Para saber acerca da possibilidade da avaliação estar ao serviço das aprendizagens, precisamos de saber em que consiste esse enunciado ou, se preferirmos, o acto da avaliação.

A avaliação não é, na opinião de (Hadji, 2001), uma operação científica. A declaração do avaliador é sempre equívoca e só é legítima numa determinada instituição. Fundamentalmente, expressa a adequação (ou não) entendida entre a relação actual do avaliado com o saber (objecto da avaliação) e a relação ideal daquele com o saber (objecto do 'desejo' institucional), sendo em nome dessa relação ideal que se avalia o sujeito.

Hadji (2001) defende também que a avaliação não pode ser objectiva, pois a objectividade implica que se apreenda um objecto tal como ele é. Por conseguinte, acrescenta que a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação<sup>20</sup> (*ibidem*). Assim, a avaliação é uma leitura que implica construção de um 'modelo reduzido' do objecto avaliado, que será o referente da avaliação. Logo, o indicador jamais é um acto imediato (ou até, palpável), mas é o resultado de um trabalho de elaboração/construção feito à luz dos critérios. Um indicador não indica nada que não esteja relacionado a um critério.

Na coerência dos critérios / indicadores "reside toda a objectividade que se pode esperar de um julgamento de avaliação. Ele deve dizer o valor, baseando-se nos sinais (os indicadores) mais característicos da realidade (é preciso que os indicadores desvelem o próprio objecto), mas com referência às expectativas" (Hadji, 2001, p. 43). Isto significa que o indicador deve ser representativo da realidade avaliada (objectividade externa) e significante em relação a uma expectativa ('objectividade' interna). A significação não está contida no indicador, nasce da proximidade com o critério.

Roullier (2008, p. 75) sintetiza esta conceptualização ao defender que avaliar é confrontar um conjunto de informações com os indicadores, analisando a correspondência entre

---

<sup>20</sup> À luz de Hadji (2001) há que ter em consideração as seguintes ordens de motivos: i) a avaliação exige a construção de um conjunto de critérios (referente) e cada critério define o que se espera do objecto avaliado; ii) o acto de avaliar implica legitimidade (não realmente dizer o real - mesmo tendo que pronunciar-se sobre um objecto real através dos indícios levantados -, nem dizer realmente o verdadeiro - mas o veredicto deve traduzir a verdade da adequação da relação pessoal à relação institucional com o objecto de saber -), no sentido de valorar um aluno ou o seu produto, mostrando como estes se situam relativamente às expectativas; iii) o referente de cada operação de avaliação deve ser construído a partir de um vasto sistema de expectativas, seleccionando as expectativas prioritárias para dada avaliação. "Dizer o valor é uma operação delicada devido a essa relatividade fundamental do referente" (Hadji, 2001, p. 42). Assim, a avaliação levanta problemas de ordem ética e técnica. Contudo, devemos questionar a legitimidade do seu referente, de forma a nunca exigir do avaliado o que ele não pode produzir, pois isso levá-lo-ia ao fracasso.

essas informações e os critérios previamente definidos “de acordo com os objectivos visados, com vista a tomar as decisões que se impõem, para uma continuidade harmoniosa das aprendizagens”. Acrescenta que o acto de avaliar se traduz na comparação entre as “informações de referência e as informações construídas”, não se cingindo a uma “medida de desvio entre referentes e referidos”, insere-se antes num “processo dinâmico”, dialógico e negocial, integrador de “produção de sentido e de ajuda à decisão” (Roullier, 2008, p. 75).

Em sintonia, para Pacheco (1994, p. 67), a formulação de um juízo (de valor) “implica a atribuição de um significado, de um valor entre um referido e um referente”. Um referente pode ser concebido como um modelo ideal articulando intenções significativas. É uma grelha de leitura que permite tomar posição face a uma determinada realidade (Hadji, 1994) e refere-se aos dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto. É, ainda, “o que serve de norma e critério, o ideal, o modelo, o correcto” (Pacheco & Flores, 1999, p. 178).

Por sua vez, um referido é um conjunto de observáveis, através dos quais uma realidade é captada. É um conjunto de elementos considerados representativos de um objecto (Hadji, 1994, p. 32) e refere-se aos dados que são da ordem do facto em si e dizem respeito ao objecto real a avaliar. É também “o que é constatado, o que serve para ajuizar sobre um desempenho” (Pacheco & Flores 1999, p. 178).

Em suma, de acordo com Hadji (2001, p. 43):

Sendo o referido – aquilo a partir do que se poderá fazer o julgamento de valor – assim construído por meio do levantamento de indícios ou de indicadores (designa-se, portanto, pelo termo referido o conjunto da informação que foi possível produzir para a avaliação), o ato específico de avaliação, que leva à produção de um julgamento de valor, consiste em relacionar um referido e um referente (Lesne, 1984, p. 132) para dizer em que medida a realidade apreendida por meio do referido está de acordo com o ideal que transparece no referente.

À noção de avaliação como um juízo de valor, Pacheco (1994, p. 64) acrescenta que é “uma questão de dizer se algo é bom ou mau, funcionando como um modelo de resposta ao processo que exige uma negociação constante”. Nesta óptica avaliar é valorar entre o bom e o mau, isto é, entre o pólo positivo e o pólo negativo.

A partir do momento em que a avaliação emprega procedimentos objectivos para obter uma informação segura e imparcial, já está ligada à valoração. De facto, a sua meta essencial é

determinar o valor de algo que está a ser julgado. De acordo com esta definição, se um estudo não informa de quão boa ou má é uma coisa, não se trata de uma avaliação (Stufflebeam & Skinfield, 1987).

Corroborando Barbier (1985, p. 8)

Tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo organizado em torno das noções de repressão, selecção, sanção, controlo, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização.

Stufflebeam e Skinfield (1987) defendem que Lee Cronbach (1963), à semelhança de Tyler, reforça a ideia da tomada de decisão na avaliação. Para os autores (*ibidem*) a avaliação consiste na busca de informação e na sua comunicação a quem tem que tomar decisões, pelo que deve facilitar a tomada de decisões e não apenas um instrumento para referir o que está bem ou mal. Em sintonia, Vial (2008, p. 171) explica que a “avaliação como prática social e como conduta psicossocial” expressa-se e assume-se nas duas seguintes propriedades: “é um *processo*<sup>21</sup> de informação”, na medida em que é “um dispositivo no qual se efectuam trocas finalizadas de conteúdos, segundo normas estabelecidas” e “é uma *relação de comunicação*<sup>22</sup> [...] na intersubjectividade, na cooperação social, onde se realiza a evolução dos valores escolhidos e operacionalizados por acções através dos quais os sujeitos se inter-influenciam e, portanto, se constroem”.

Continuando o processo de busca na compreensão da avaliação como um elemento facilitador para a tomada de decisões, destaca-se Stufflebeam (Stufflebeam & Skinfield, 1987), que defende que a avaliação deve ter como objectivo o aperfeiçoamento do ensino.

Stufflebeam e Skinfield (1987) valorizam o processo de tomada de decisão na avaliação, defendendo que esta serve para procurar informações a comunicar a quem tem que tomar decisões sobre o ensino e serve para melhorar e aperfeiçoar um projecto. Segundo estes autores, a avaliação supõe uma apreciação crítica e especializada do projecto a avaliar. Supõe, implicitamente, especialistas para apreciar a qualidade / eficácia e produzir informações / conhecimentos que se tornem bases de apreciação para a tomada de decisões.

---

<sup>21</sup> Itálico no original.

<sup>22</sup> Itálico no original.

Neste seguimento, “avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios com o fim de tomar uma decisão” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 46). A tomada de decisões deve, então, basear-se numa avaliação importante e complexa, conforme a natureza da decisão a tomar:

A entrada principal é a natureza da decisão a tomar: antes de fixar os objectivos, devo ter uma ideia do tipo de decisão a tomar. O conjunto de informações, meios e métodos disponíveis constituem outros *inputs*, mas que intervêm mais tarde. O produto é a decisão ou pelo menos uma síntese dos resultados que permitem ao decisor [...] tomar a decisão mais válida possível (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 90).

Etimologicamente falando, avaliar é reflectir sobre as relações de valores, desembocando na afirmação mais ou menos dogmática de princípios e em escolhas morais apresentadas como sendo universais (Bonniol & Vial, 2001).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Rodrigues (1999, p. 44) defende que “na avaliação levanta-se imediatamente a problemática da *escolha entre valores (e referenciais)* <sup>23</sup> e/ou da sua integração no referencial da avaliação. Ou seja, [...] a avaliação está predominantemente ao serviço da acção e coloca o conhecimento ao serviço dessa acção”. O autor acrescenta que, além de estabelecer ‘o que é’, a avaliação estabelece ‘o que deve ser’. Assim:

a elaboração, escolha, fundamentação, análise, estudo e investigação dos processos e modelos de avaliação requer a explicitação, consideração, referência e posicionamento face a um conjunto de eixos que se situam nos planos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico, ético e político (Rodrigues, 1999, p. 57).

### **2.3. Garantes para a avaliação de qualidade**

Nesta fase do nosso trabalho, importa destacar os aspectos efectivamente indicadores de uma avaliação de qualidade – e por isso adoptados nesta investigação – que respeitem os procedimentos avaliativos (de entre eles as normas, as etapas) para, após a sua teorização, equacionarmos até que ponto estão presentes no processo avaliativo dos adquiridos experienciais.

De acordo com Stufflebeam e Skinfeld (1987, *apud* Normas do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981), são quatro as normas de avaliação conferidoras de

---

<sup>23</sup> Destacado pelo autor.

credibilidade à avaliação: útil – deve dirigir-se às pessoas e grupos que estão relacionados com a tarefa de realizar aquilo que se está a avaliar, ajudando a identificar e examinar o bom e o mau deste objecto, assim como facilitar não só informações acerca das virtudes e defeitos, mas também soluções para melhorar o todo. Aqui está patente o compromisso do avaliador; exequível – deve empregar procedimentos avaliativos aplicados facilmente; controlar forças políticas que possam imiscuir a evolução da avaliação e devem ser dirigidas de modo eficiente; ética – deve basear-se em compromissos explícitos que assegurem a cooperação, a protecção dos direitos das partes implicadas e a honradez dos resultados; reveladora de todas as virtudes e defeitos do objecto; exacta – deve descrever claramente o objecto na sua evolução e no seu contexto; revelar as virtudes e defeitos no plano da avaliação, dos procedimentos e das conclusões; deve estar livre de influências e proporcionar conclusões válidas e fidedignas.

Assim,

avaliar é um processo complexo que compreende o desenho prévio de critérios para obter a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter o juízo ponderado, a adopção das decisões pertinentes a comunicação dos resultados (Veiga Simão, 2008, 137-138).

Subentendendo tal complexidade e as suas inerentes dificuldades, De Ketele e Roegiers (1999), referem-se a sete principais etapas do processo de avaliação, enumeradas de seguida, – pressupondo que cada uma delas faz referência às etapas precedentes e que inclui sempre todas as anteriores (por ex. a etapa dois faz referencia à primeira, enquanto a sétima etapa faz referência às restantes seis etapas) –: i) enunciar claramente os objectivos da avaliação (não esquecendo que o produto da avaliação é sempre uma decisão); ii) enunciar claramente os critérios de avaliação; iii) determinar as informações a recolher, sendo que na opinião de (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 76) “quando se trata de avaliar os desempenhos das pessoas, a questão principal será determinar se se decide recolher informação em termos de saberes, de saber-fazer cognitivos, de saber-fazer gestuais, de saber-ser ou de saber-vir-a-ser”; iv) determinar uma estratégia de recolha de informações; v) recolher a informação de modo fiável, cujas principais entradas deste processo são: critérios operacionais elaborados a partir dos objectivos, vários meios e métodos para a recolha de informações e conjunto das informações disponíveis, pelo que o produto é a informação recolhida; vi) confrontar informações recolhidas e critérios enunciados; vii) formular as conclusões de maneira clara e precisa.



Dentro dos critérios de avaliação, na segunda etapa do já referido processo avaliativo, De Ketele e Roegiers (1999) distinguem os seguintes tipos que convocaremos para o nosso estudo empírico, problematizando a sua adequação / existência no processo de RVCC: critérios de apreciação (referem-se à avaliação de saber-fazer prático) e de correcção (estão associados às recolhas de informação escrita); critérios de ponderação, de êxito e de deliberação: sempre que se trata de uma avaliação de certificação, recorre-se a critérios de ponderação. Estes, assim como os critérios de apreciação e de correcção, estão ao serviço dos critérios de êxito e de deliberação; critérios comportamentais: implicam um hábito ou espontaneidade e relacionam-se com o saber-ser, isto é, “a aptidão para adquirir o hábito de se informar espontaneamente, para organizar o tempo, para demonstrar habitualmente autonomia num trabalho” (*ibidem*, p. 69); critérios de selecção: “quando a decisão a tomar consistir em seleccionar uma pessoa para uma função determinada. Eles intervêm muitas vezes num processo de avaliação de certificação a priori” (*ibidem*, p. 70); critérios de orientação: quando a decisão consiste em orientar uma pessoa; critérios mínimos e critérios de aperfeiçoamento – os critérios mínimos definem o que deve ser feito quando queremos assegurar uma qualificação precisa, a sequência da aprendizagem ou o ingresso num ciclo de estudos superiores; critérios de eficácia – referem-se à qualidade do produto. Enquanto os critérios de eficácia externa comparam o produto obtido com os efeitos procurados, os critérios de eficácia interna comparam o produto obtido com os objectivos visados; critérios de qualidade do funcionamento: fala-se destes critérios em termos de motivação, de autonomia, de organização das equipas, de stress, etc.; critérios de satisfação – podem ser expressos de forma quantitativa (importância do conteúdo, etc.), mas geralmente predomina a qualitativa (reforço positivo...), em relação às entradas e saídas (pré-requisitos, material usado, resultados) ou ao processo (funcionamento).

Encontramos em diversas obras e/ou artigos da especialidade referência às etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação, na seguinte versão tridimensional resumida e adoptada para o nosso estudo: recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos (Allal, 1986; De Ketele, 1993; Alves, 2004), esta recolha de informações “pode ser instrumentada ou não” (Veiga Simão, 2008, p. 131); interpretação dessas informações numa perspectiva de referência de critérios e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades observadas pelo aluno (Allal, 1986; De Ketele, 1993; Alves, 2004), além da “análise de informação”, há lugar ao “juízo sobre o resultado dessa análise” (Veiga Simão, 2008, p. 131); adaptação das actividades de ensino-

aprendizagem, de acordo com a interpretação das informações recolhidas (Allal, 1986; De Ketele, 1993; Alves, 2004), e “tomada de decisão de acordo com a formulação do juízo de valor” (Veiga Simão, 2008, p. 131).

Após uma revisão da literatura, verificamos que Stufflebeam e Skinfeld (1987, p. 21) defendem que, na altura de avaliar, há que ter em conta, para além das três importantes fontes de critérios, que são as expectativas dos clientes, o mérito do serviço em questão e a sua validade, acrescentando ainda dois aspectos: a “viabilidade” e a “equidade”. Relativamente à viabilidade, os autores (*ibidem*) advogam que uma boa avaliação do serviço deve proporcionar uma solução para que o serviço seja mais simples, para que utilize o tempo e os recursos de um modo mais apropriado e para que seja politicamente viável. Em relação ao último aspecto, pode-se referir que a equidade está predominantemente relacionada com as sociedades democráticas. Exigem-se, assim, as mesmas oportunidades e reclama-se liberdade para todos. Stufflebeam e Skinfeld (1987), inspirados em Kellaghan<sup>24</sup>, defendem que para existir verdadeiramente a igualdade há que atender aos princípios de equidade.

#### **2.4. Modelos de avaliação**

Na opinião de De Ketele e Roegiers (1999), foram cinco os autores determinantes no quadro da problemática da avaliação, cujos modelos e conceitos de avaliação divergentes se sintetizam no quadro 1: Tyler e o modelo de avaliação centrado nos objectivos (1942, 1950); Stufflebeam e o modelo CIPP (1971, 1980); Scriven e o modelo de avaliação centrado no consumidor (1967, 1983); Stake e o modelo de avaliação centrado nos *curricula* (1967, 1975, 1976), que completa e tenta ultrapassar os limites dos três modelos precedentes e, por fim, Cardinet e a abordagem da avaliação externa, interna e negociada (1986).

---

<sup>24</sup> Segundo Kellaghan (1982, *apud* Stufflebeam & Skinfeld, 1987), são sete os princípios de equidade a considerar: os serviços públicos educativos de uma sociedade devem estar pensados para toda a população; todos os sectores da sociedade devem ter o mesmo tipo de acesso aos serviços; todos os grupos devem desfrutar de uma participação equitativa na utilização dos serviços; os níveis de fruição, por exemplo, os anos no sistema educativo, não serão significativamente distintos para os diferentes grupos; os conhecimentos exigidos para alcançar os objectivos do serviço não devem ser substancialmente diferentes para os distintos grupos; as aspirações vitais que se perseguem devem ser semelhantes em todos os grupos sociais; o sistema de serviço deverá produzir resultados similares no que se refere à melhoria do bem-estar de todos os grupos sociais.

Quadro 1 – Contributos dos principais autores para a problemática da avaliação,  
adaptado de De Ketele e Roegiers (1999)

<b>Tyler</b>	<b>Stufflebeam</b>	<b>Scriven</b>	<b>Stake</b>	<b>Cardinet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de avaliação centrado em objectivos</li> <li>- A avaliação consiste na confrontação entre os desempenhos observados e os objectivos fixados à partida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de avaliação baseado na decisão em situação: avaliação em educação consiste em delimitar, obter e fornecer informação útil para ajuizar acerca das decisões possíveis</li> <li>- Objectivo da avaliação: não é provar mas melhorar, ou seja, tomar decisões adequadas através de uma avaliação quádrupla: avaliação de contexto<sup>25</sup> (<i>Context</i>); avaliação de entrada<sup>26</sup> (<i>Input</i>); avaliação do processo<sup>27</sup> (<i>Process</i>) e avaliação do produto<sup>28</sup> (<i>Product</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinção entre avaliação aditiva e formativa</li> <li>- Modelo de avaliação centrado no consumidor, distinguindo dois tipos: clientela (resultante de uma análise das necessidades e definido o perfil esperado) e consumidor real (pessoa em formação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de avaliação dos <i>curricula</i>, completando e tentando ultrapassar os limites dos três modelos precedentes</li> <li>- Formato para a recolha de dados: colige (para a análise) de informações objectivas e subjectivas dos diferentes clientes implicados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargamento da problemática da avaliação, apontando as suas diferentes funções e construindo para cada uma delas um sistema adequado de recolha de informação, propondo instrumentos de regulação adaptados</li> <li>- Reflexão sobre a complementaridade de três abordagens da avaliação em geral: externa, interna e negociada</li> </ul>

Simões (2000, p. 13) defende a definição de modelo de avaliação de Scriven (1981): “uma perspectiva ou um método de fazer avaliação”. De acordo com Vial (2008, p. 171): “a partir do momento em que se define qual é a relação com os valores, entra-se num modelo de

<sup>25</sup> “La principal orientación de la evaluación del contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. [...] Una evaluación del contexto también está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben [...] satisfacer” (Stufflebeam & Skinfield, 1987. p. 196).

<sup>26</sup> A principal orientação de uma avaliação de entrada é “ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. [...] una evaluación de entrada debe identificar y valorar los métodos aplicables [...] y ayudar a explicar y ‘desmenuzar’ el que se ha escogido para su aplicación o continuación (Stufflebeam & Skinfield, 1987. p. 197).

<sup>27</sup> “En esencia, una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. [...] El eje central de una evaluación del proceso solvente es el evaluador del proceso” (Stufflebeam & Skinfield, 1987. p. 196).

<sup>28</sup> “El propósito de la evaluación del producto es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. [...] No existe una serie algorítmica para realizar una evaluación del producto (...) debe utilizarse una combinación de técnicas para obtener una visión amplia de los efectos y proporcionar comprobaciones de los diversos resultados” (Stufflebeam & Skinfield, 1987. p. 196).

avaliação”. Contudo, Bonniol e Vial (2001, pp. 10-11) reflectem sobre a polissémica do conceito de ‘modelo’, a saber: nas ciências da natureza, trata-se de um modelo-produto; nas ciências humanas é um “esquema”, ou resumo de um discurso; na educação está agregado a uma construção figurada da própria realidade; as noções de modelo e regulamentação são indissociáveis:

A noção de *regulamentação*, sempre associada ao modelo, permite dar a este a ideia de ‘formatação’, no sentido de que se ‘formata’ um arquivo antes de escrever um texto e que consiste em *determinar* sua paginação. O sentido comum de ‘modelo a imitar’ é o denominador de todos os sentidos da palavra, mas a imitação não é obrigatoriamente vivida como tal. *Pensar em um modelo* é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes. Nesse sentido, o *modelo de pensamento* <sup>29</sup> [...] será sempre um padrão, um gabarito, um mimetismo, uma formalização do pensamento e, como tal, pode ser identificado (*ibidem*, pp. 11).

Bonniol e Vial (*ibidem*) referem, assim, que na busca da melhor perspectiva sobre a avaliação ou numa tentativa de visão global, o trajecto das teorizações da avaliação parece revelar que as sucessivas correntes se opõem e denigrem umas às outras. Tal situação fundamenta-se em duas ordens de motivos: citar as correntes, subentendendo que não são válidas, ou não fazer referência às mesmas, negando o seu valor. Contudo, o discurso dos autores (*ibidem*, p. 17) não aponta para “uma verdade ainda mais verdadeira [...] que nos faria acreditar que o último modelo construído hoje deve ser o melhor de todos por ser o mais recente”, pois “*o último modelo só é o último para aqueles que o aplicam*”<sup>30</sup>. Assim, o investigador / fundador do modelo enquanto o produz, tenta ultrapassá-lo e antecipar o modelo seguinte. São os seus usuários que transformam o modelo em dogma.

Todavia, não é exequível usar todos os modelos de avaliação num projecto de investigação (como este), o que pressupõe uma determinada postura por parte do investigador. Concordamos com Bonniol e Vial (*ibidem*, p. 23): uma posição de afastamento e isenção em relação a todos os modelos, apostando na ‘complexidade’, que garanta a adopção de uma “*problemática do sentido*”, já que a avaliação não se restringe à busca de soluções para resolver os problemas. Actualmente, não deve imperar a preocupação de encontrar o bom modelo nem de acrescentar uma nova técnica à resolução de problemas, mas há que articular os modelos

---

<sup>29</sup> Itálico no original.

<sup>30</sup> Itálico no original.

existentes e torná-los disponíveis, mesmo que sejam contraditórios (Bonniol & Vial, 2001, p. 23), uma vez que actualmente vivenciamos a “ausência de modelos unificadores no âmbito da avaliação” (Machado, 2008, p. 190).

A modelação do pensamento na avaliação está imbuída no pressuposto do ‘valor da verdade’ (Bonniol & Vial, 2001, p. 38), ou seja, cada modelo de avaliação é apresentado como o único capaz de oferecer enunciados válidos não só sobre o tema ou campo de estudo, mas sobre o conjunto da avaliação. Este é um problema, já que todo o sistema de ideias se torna dogmático e doutrinário, pressupondo que se apresenta como o único capaz de dizer a verdade. Contudo, cada sistema de ideias autodegrada-se pelo seu poder de abertura, visto que nas palavras do autor (Bonniol & Vial, 2001, p. 39)

faz parte de sua lógica a rejeição e o nascimento de outro modelo. O que lhe permite avançar, permite que seja ultrapassado. Ele diz que é o melhor e, ao mesmo tempo, produz o que permitirá decretar que não é mais adequado. Quanto mais o modelo se gaba de sua qualidade, mais ele esconde o próximo modelo que o renegará. Isso é o que tem acontecido com o desenvolvimento de todas as ideias até hoje e, sem dúvida, é o que caracteriza a nossa contemporaneidade: o fato de tomar consciência e mesmo questionar e assumir esse incessante processo de rejeições sucessivas...

#### **2.4.1. Modelos de avaliação de Bonniol e Vial**

Bonniol e Vial (2001) referem-se a três campos de estudo, posturas epistemológicas, enfim, três visões do mundo, para conceber o campo da avaliação: avaliação como medida (atribui-se prioridade aos produtos); avaliação como gestão (focalizam-se os procedimentos) e avaliação como problemática de sentido (dá-se primazia aos processos).

Relativamente ao modelo de avaliação como medida, Bonniol e Vial (*ibidem*) advogam que a avaliação já não pertence única e exclusivamente aos meios escolares, tendo-se alargado à formação de adultos, à pesquisa e às empresas. A palavra “medir” emerge naturalmente à nossa mente quando se aborda a avaliação, sendo sem dúvida o sentido mais antigo nas nossas mentalidades e ideologias.

Então, a avaliação confundida com a medição pretende responder à questão ‘Quanto vale? (o que fazemos)’ e “a resolução do problema do valor a ser concedido a este ou aquele ato passa pela situação de criar uma escala de medida” (*ibidem*, p. 48). Todas as ferramentas de avaliação produzidas por este modelo são aparelhos de medição, de quantificação, uma vez que avaliar é “situar em uma escala ‘de valor’ ” (Bonniol & Vial 2001, p. 49), já que ao avaliador

(aquele que elabora os instrumentos de medida e que divulga os resultados) atribui-se a classificação de perito, enquanto o avaliado – encarado como distinto do avaliador –, como é um objecto, pode ser medido / controlado e, nunca sujeito da avaliação.

Face ao exposto, com base em diversos autores, problematizamos, se avaliar é, de facto, medir. Um acto avaliativo implica, no dizer de Pacheco (1994, pp. 63-64), que uma medição é uma classificação, sendo que

o termo avaliação implica outros dois termos: medição e classificação. Por medição entende-se a descrição quantitativa de um determinado comportamento do aluno; a classificação é a integração do grau obtido pelo aluno numa escala específica ou a sua ordenação dentro de uma dada hierarquia. Por conseguinte, a avaliação é mais ampla que estes dois termos, embora frequentemente se resuma à atribuição de uma classificação.

Isto, porque “o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação” (Pacheco, 1994, p. 63). De Ketele e Roegiers (1999, p. 92) acrescentam que “medir é um processo através do qual se atribuem números a coisas segundo regras determinadas” e que “uma variável é uma quantidade ou uma qualidade susceptível de flutuação, isto é, susceptível de tomar diferentes valores chamados modalidades” (*ibidem*, p. 93). Assim, a variável contínua refere-se às flutuações de classificação alcançadas nos testes de aptidão, por exemplo.

Ao contrário, para Hadji (2001), a avaliação não é uma medida, inscreve-se antes num processo de comunicação / negociação entre um avaliador e um avaliado e é uma operação de confronto, de correlação entre expectativas e uma realidade. A medida é antes uma operação de descrição quantitativa da realidade, é também objectiva, pois uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenómeno. Hadji (*ibidem*) levanta questões pertinentes: No caso de um aluno/adulto, o que se pode medir? Qual o objecto a medir: o seu trabalho? Na sua opinião o trabalho do indivíduo não é o verdadeiro objecto da avaliação, mas é apenas um pretexto para apreender algo sobre o aluno/adulto, – produtor e o professor/formador, o avaliador não é um instrumento de medida<sup>31</sup>, mas um actor de comunicação social.

---

<sup>31</sup> A sua posição fundamenta-se na possibilidade de um mesmo trabalho obter classificações muito divergentes, como disso é exemplo o exame de *baccalauréal*, onde se comparam as médias das notas atribuídas no ano de 1955, em França, notando-se uma grande discrepância entre as classificações dos exames. Para corrigir as divergências dos correctores, Hadji (2001, p. 29) defende que “Seria então necessário não somente harmonizar as médias das bancas, mas também aquelas de todos os correctores de cada disciplina”.

Por sua vez – e retomando a nomenclatura de Bonniol e Vial (2001) – o modelo de avaliação como gestão, no dizer dos autores (*ibidem*), preconiza que avaliar é gerir: o avaliador cria instrumentos facilitadores da melhoria do processo de avaliação e o avaliado participa nesse processo por auto-controlo.

Por fim, o modelo da problemática de sentido encara a avaliação como uma interpretação, em que o avaliador incita o avaliado na busca do sentido, fazendo do último um avaliador, o que significa que o avaliado é o sujeito da sua própria avaliação e um construtor de sentido para a sua praxis (*ibidem*). Podemos esquematizar os três modelos de avaliação de Bonniol e Vial (2001), no quadro 2, adoptado do estudo de Machado (2007, p. 62).

Quadro 2 – Síntese dos modelos de avaliação a partir de Bonniol e Vial

<b>Modelos de avaliação</b>	<b>Concepção da avaliação</b>	<b>Papel do avaliador</b>	<b>Papel do avaliado</b>	<b>Lógica de participação</b>
Modelo da “medição”	Avaliar é medir	O avaliador é um “perito” que desenvolve instrumentos de medida e fornece resultados mensuráveis	O avaliado é um “objecto” separado do avaliador, susceptível de ser medido e controlado	Heteronomia e assimetria na relação avalidor-avaliado, segundo uma lógica de minimização da participação e maximização do controlo
Modelo da “gestão”	Avaliar é gerir	O avaliador é um gestor que procura criar dispositivos que contribuam para a melhoria funcionamento do processo de avaliação	O avaliado é um elemento que participa no processo numa lógica de auto-controlo	Autonomia dialógica e relação tendencialmente assimétrica entre avalidor-avaliado, segundo uma lógica de participação que fomenta o auto-controlo
Modelo da “problemática de sentido”	Avaliar é interpretar	O avaliador é um elemento que contribui para a “problematização dos sentidos” e para fazer do formando um avaliador	O avaliado é o sujeito da avaliação, na medida em que se torna um avaliador capaz de construir sentidos para a sua própria acção	Autonomia quase solipsista e transformação do avaliado em avaliador, segundo um lógica de ausência de controlo e de um participação maximizada

Este último modelo de avaliação, problemática de sentido, tem sido aprofundado, debatido e adoptado por muitos estudiosos da avaliação, como o demonstramos no próximo tópico.

#### **2.4.1.1. Construção de sentido(s) na avaliação**

Após uma revisão da literatura, pudemos desembocar no conceito da construção de sentido(s) na avaliação, como sendo uma conceptualização central do presente estudo, cuja contribuição teórica dos diversos autores, seguidamente aludidos, satisfaz os propósitos da nossa investigação, fundamentando-a.

Assim, com base em estudos realizados, Figari<sup>32</sup> (2008, p. 69) advoga que a “significação mais próxima das preocupações dos diferentes actores (institucionais e locais) não podia ser investigada a não ser na exploração das contribuições em presença, numa produção colectiva de sentido”, abordada à luz de um “paradigma dialéctico da avaliação” – inspirado em Rodrigues (1999) –, que interroge a forma tradicional de “construção de indicadores”, como também de “desarrumar as metodologias clássicas” e que não se cinja a aplicar os “dispositivos uniformes” aquando de uma avaliação escolar – nós acrescentamos – e/ou na formação profissional.

Esta “construção colectiva de sentido(s)” da avaliação é “um espaço de intersubjectividade, de negociação e de comunicação” (Alves & Machado, 2008, p. 99), ou seja, usando as palavras dos mesmos autores (*ibidem*, p. 103), a avaliação “não deverá ter uma vocação prioritária de consensualização ou, pior ainda, de construção de juízos acabados indutores do silêncio, mas da construção de um olhar intersubjectivo que aumente a compreensão e, sobretudo, a melhoria das escolas”.

Por sua vez, em sintonia com o supra citado, Vial (2008, p. 181) acrescenta que “reivindicar o sentido, é correr o risco de se envolver no indizível, no encantamento e de falar ‘para não se dizer nada’ ”. Inspirados, entretanto, na opinião de Vial (*ibidem*, p. 171) em relação à avaliação da/na formação, consideramos ainda que a avaliação realizada durante o percurso de RVCC é um “*trabalho do sujeito*”<sup>33</sup> para a troca com outros sujeitos”, todos eles avaliadores, “a

---

<sup>32</sup> Para um conhecimento mais aprofundado sobre este estudo, ler integralmente o artigo “A avaliação de escola: questões, tendências e modelos” (Figari, 2008, pp. 41-69).

<sup>33</sup> Itálico no original.



partir de uma problemática de *relação com valores*,<sup>34</sup> com aquilo que importa, com o(s) sentido(s)” da avaliação. O autor (Vial, 2008, p. 181) acrescenta que para permitir que o formando elabore uma problemática de sentido, o formador /avaliador tem que o ajudar na elaboração desse sentido, ao assumir que coloca “a questão do sentido sem querer resolvê-la pelo outro. No fundo, o formador deve – e isso implica um trabalho sobre si próprio – aprender a assumir a incerteza”.

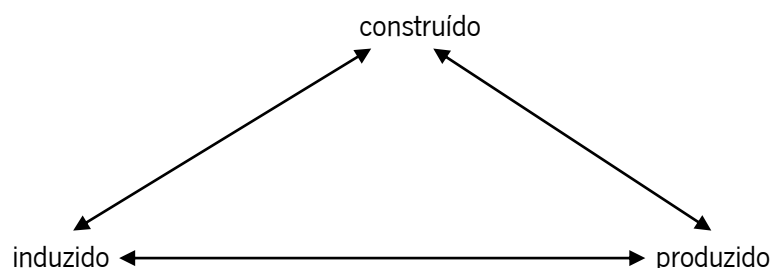
## 2.5. Proposta de modelização para a avaliação de competências / adquiridos experienciais

Para o nosso estudo, tivemos como importante ponto de partida o “esquema ICP” (Figari, 1996, p. 61) – o qual descreve um “dispositivo educativo” (*ibidem*, p. 60) que associa “três dimensões” (*ibidem*, p. 61), “indissociáveis” e cujo “funcionamento das relações [...] é iterativo” (*ibidem*, p. 61), estando esquematizado em forma de pirâmide, conforme demonstra a figura 1.

Estas três dimensões constituem o núcleo para o qual pode ser reenviado o conjunto dos processos e dos procedimentos que caracterizam o funcionamento dos dispositivos educativos, quer se trate de currículos, de projectos, de dispositivos de avaliação ou de auditoria:

- o **induzido** que designa as determinações, as origens;
- o **construído** que designa o processo, a negociação, a elaboração;
- o **produzido**<sup>35</sup> que designa a actualização, a programação (*ibidem*, pp. 60-61).

Figura 1 – Modelo ICP de Figari (1996)



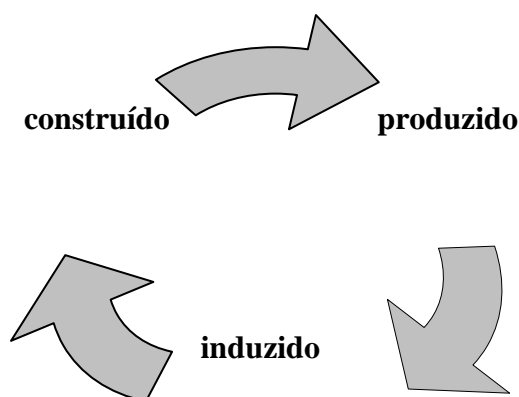
<sup>34</sup> Itálico no original.

<sup>35</sup> Destacados no original.

Contudo, e tendo sempre como base a figura anterior (Figari, 1996), adoptámos para a nossa investigação o esquema apresentado por Machado (2007) – figura 2 –, por considerarmos que esta última comporta uma função menos estática do que a primeira figura, na medida em que a circularidade das setas imprime a ideia de *anel recorrente* (Morin, 1987), dando origem a novas e renovadas interpretações, entradas e saídas, em que há lugar à *meta-avaliação*, enquanto função / dimensão crítica para a avaliação. Fundamentamos a nossa escolha com as palavras do seu próprio autor (Machado, 1997, p. 88), que, como síntese, revela:

- considerar as várias modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) não em função da sua indexação temporal ou da sua sequencialidade, mas segundo as funções que devem cumprir no ‘funcionamento’ do dispositivo de formação: prever, melhorar e/ou verificar;
- ter em conta que as condições a todo o momento determinam as realizações e as objectivações do dispositivo e que estas, por sua vez, consubstanciam as realizações, o que remete para uma articulação concomitante entre a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa;
- perspectivar os dispositivos de formação como ‘ecossistemas’, nos quais há uma relação indissociável e iterativa entre os diversos elementos, cumprindo a avaliação uma função mais geral de construir um sentido para as transformações e as acções dos sujeitos.

Figura 2 – Modelo ICP, adaptado (Machado, 2007, p. 86)



Machado (2007, pp. 85-86) explica que o modelo ICP deve ser entendido em função de uma estrutura dinâmica, indissociável e iterativa, com a seguinte oração:

- trata-se de um modelo dinâmico porque, embora assente numa sequencialidade temporal irreversível (antes-durante-depois), as três dimensões têm um **carácter relacional e interaccional**, constituindo um núcleo interpretativo de todos os elementos do dispositivo;

- por outro lado, as três dimensões do modelo obedecem a um **regime de indissociabilidade**, não só porque estão imbricadas entre si e têm zonas de intersecção, como também se legitimam mutuamente;
- o modelo é **iterativo**<sup>36</sup> porque as várias dimensões são interdependentes e mutuamente enriquecedores: o 'induzido' é base do 'construído' que, por sua vez, dá origem ao 'produzido', o qual acaba por dar origem a novos dados para compreender o 'induzido'.

Ainda Machado (2007) atribui à referencialização uma função organizadora do conjunto complexo, diverso e activo dos dados recolhidos, quer à entrada, quer à saída de um dispositivo educativo constituído pelas dimensões mencionadas. Figari (1996, p. 52) designa

**por 'referencialização' o processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projectos de formação e avaliações. A referencialização pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e nisso se distingue do referencial que, por sua vez, designa um produto acabado e, mais exactamente, uma formulação momentânea da referencialização**<sup>37</sup>.

O mesmo autor (Figari, 2001) estuda a referencialização em três níveis, atribuindo-lhe também três noções: activa, ou seja, como um procedimento de avaliação propriamente dito; modelização, que representa a urgência de haver uma ideia anterior à realização de um estudo de avaliação, em que há uma construção abstracta dos tipos de relações existentes entre os elementos submetidos à avaliação, possibilitando um panorama interpretativo coerente e fundamentado, imprescindível para abalar a subjectividade arbitrária do avaliador; e metodologia. De acordo com Machado (2007, p. 84), a "referencialização apresenta-se, assim, como uma construção abstracta e figurada da realidade sob a forma de um modelo que delimita e define um corpo de referências, a partir do qual se criam condições para uma melhor compreensão da realidade", cujo ensaio de modelização outorga à referencialização uma função organizadora e hermenêutica do conjunto complexo, variado e dinâmico dos dados recolhidos, quer à entrada, quer à saída do dispositivo educativo constituído pelas dimensões do induzido (I), do construído (C) e o produzido (P).

---

<sup>36</sup> Destacados no original.

<sup>37</sup> Destacados no original.

Pinto, Alves e Machado (2010, pp. 3953-3954), adaptando para o nosso estudo os dois autores de referência (Figari, 1996; Machado, 2007), perfilham as suas conceptualizações ao processo de RVCC, traduzido no quadro 3, no qual já substituímos dimensões por níveis, pois consideramos que a última palavra traduz melhor os propósitos do estudo em causa, assim como considerámos a função certificativa em vez da sumativa:

**À dimensão do induzido**, Figari (1996, *apud* Machado, 2007) faz corresponder uma lógica de gestão do projecto que, no nosso estudo, corresponde às expectativas intrínsecas, aos desejos *a priori* de cada adulto, na sequência temporal que antecede a sua entrada no processo de RVCC e que deve ser lido face à contextualização individual, social e/ou profissional, assim como pressupõe que as suas competências se submetem a um processo de avaliação prognóstica para, corroborando Allal, *et al.* (1979, *apud* De Ketele, 1993), assegurar que os adultos respondem às exigências do sistema; **a dimensão do construído** refere-se ao processo de concretização desse mesmo projecto, altura de aprendizagem por excelência, que ocorre aquando da frequência do adulto no processo de RVCC, o qual está, por sua vez, inevitavelmente enquadrado numa instituição, onde existem normas e, mesmo havendo negociação entre os adultos e os mediadores para a elaboração do portefólio, este último tem que respeitar o Referencial de Competências Chave. Tal pressupõe uma avaliação formativa, na medida em que é uma forma de regulação (Allal, *et al.*, 1979, *apud* De Ketele, 1993; Alves, 2004), no interior de um sistema de formação (Allal, *et al.*, 1979, *apud* De Ketele), pois visa corrigir o funcionamento do sistema para o melhorar (De Ketele & Roegiers, 1999) e destina-se a rever os procedimentos postos em prática durante o processo de RVCC. Os trabalhos / actividades propostos pelos formadores e profissionais de RVC são devolvidos aos adultos, na tentativa de estes os melhorarem, até conseguirem evidenciar as suas competências; **à dimensão do produzido**<sup>38</sup> associamos, como a própria nomenclatura indica, o produto, o resultado final, é o momento mais aguardado pelos adultos, uma vez que, sendo posterior à acção, vêem as suas competências certificadas, através do certificado/diploma. Neste momento, a avaliação cumpre, por conseguinte, a função de certificação pelas seguintes ordens de motivos: incumbe-se de controlar as aquisições que decorreram num determinado momento do passado (Pacheco, 1994); processa-se no final do processo (De Ketele & Roegiers, 1999); e encontra-se ‘ao serviço da função’, ao “saber se determinada pessoa corresponde ao perfil esperado [...] para esta função’ (*ibidem*, p. 57).

---

<sup>38</sup> Destacados no original.

Quadro 3 – Modelo ICP (Figari, 1996, *apud* Machado, 2008, p. 84), adaptado ao processo de RVCC

<b>Níveis</b>	<b>Lógica de gestão</b>	<b>Função de avaliação</b>	<b>Sequencialidade temporal</b>	<b>Contexto de análise</b>
<b>Induzido</b>	Projecto	Diagnóstica	Antes	Individual Social Profissional
<b>Construído</b>	Aprendizagem	Formativa / De Regulação	Durante	Institucional Pedagógica
<b>Produzido</b>	Produto Avaliação	Certificativa	Depois	Efeitos Resultados

## 2.6. Paradigmas da avaliação

Usamos para o presente estudo o sentido de paradigma de De Ketele (1993, p. 59) que adopta a definição de paradigma a partir de Kuhn (1986), como sendo 'un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique<sup>39</sup>', que envolve a forma de pensar e fazer de uma comunidade científica, podendo corresponder a determinadas escolas de pensamento. Guba e Lincoln (1994, p. 107) explicam que um paradigma pode ser visto como série de crenças básicas (ou metafísicas) que se ligam com os derradeiros ou primeiros princípios. Representa, assim, uma visão do mundo que define a natureza do 'mundo', os lugares individuais que nele se encontram e as possíveis relações para esse mundo e para as suas partes.

Bonniol e Vial (2001, p. 28) trazem para a discussão a ideia de que paradigma “é uma palavra com múltiplas utilidades... [...] ela só será utilizada em relação à *visão do mundo* que age sobre nós”, isto é, defender um paradigma não significa transmitir os seus saberes, significa antes conhecer e defender a essência do paradigma, uma vez que não se trata de “saberes ‘objectiváveis’, externos, mas matrizes de valores, de convicção: estamos nos paradigmas” (*ibidem*, p. 30). Na opinião dos autores (*ibidem*, p. 31), como a visão que as pessoas têm do mundo nunca é simples nem estagnada, estamos em constante “*conflito paradigmático*”<sup>40</sup> entre as duas hastes da trança dos paradigmas – simultâneas, antagónicas e simétricas –, a saber:

<sup>39</sup> É um quadro implícito que define os problemas, os métodos e as soluções legítimas para uma comunidade científica (tradução da investigadora).

<sup>40</sup> Itálico no original.

paradigma mecânico ou mecanicista: cuja epistemologia é o positivismo, o quantitativismo; o pensamento é disjuntivo e racional; o discurso é a técnica e a argumentação; é a “Haste racional: o quase nada” (Bonniol & Vial, 2001, p. 31), a “razão sólida” (*ibidem*, p. 32) e paradigma energético ou holístico – “o *essencialismo*”<sup>41</sup> (*ibidem*, p. 30) – : epistemologia é o vitalismo, qualitativismo, o pensamento é conjuntivo e mágico; o discurso é emotivo e simbólico; é a “haste ‘do resto’: o não importa o quê” (*ibidem*, p. 31), “o Outro”/“o louco” (*ibidem*, p. 32).

Contudo, não existem dois paradigmas, já que a “*inscrição paradigmática*”<sup>42</sup> (*ibidem*, p. 31) de um autor é uma mistura das duas hastes.

Tal remete-nos para a “situação de instabilidade paradigmática” ou “ausência de uma unidade paradigmática” (Machado, 2008, pp. 190-191), pelo que são vários os ensaios paradigmáticos propostos por diversos autores. Contudo, Rodrigues (1998) fornece o quadro conceptual de base para a presente investigação.

### **2.6.1. Paradigma objectivista, paradigma subjectivista e paradigma dialéctico de Rodrigues**

Para o nosso estudo adoptámos a denominação de Rodrigues (1998), na qual há a considerar os seguintes três paradigmas de avaliação: objectivista – encara a avaliação como técnica, sendo que a primeira é “reprodutora de um modelo que privilegia as manifestações mais observáveis” (Alves, 2004, p. 22) e aponta para a “causalidade linear, metodologia experimental, controlo” (Figari, 2008, p. 65); subjectivista – perspectiva a avaliação como prática, já que “a avaliação tem em conta a apropriação, pelos alunos, de princípios de acção comuns a uma transversalidade de saberes e mobiliza uma actividade de descodificação do meio” (Alves, 2004, p. 22), e é indutor da “observação participante, auto-avaliação...” (Figari, 2008, p. 65); dialéctico ou interaccionista – considera a avaliação enquanto *praxis*, na medida em que “a avaliação exige a elaboração de um referencial<sup>43</sup> comum de orientação das aprendizagens, a fim de se adequarem estratégias individuais e colectivas” (Alves, 2004, p. 22) e considera a “causalidade circular, co-avaliação” (Figari, 2008, p. 65).

---

<sup>41</sup> Itálico no original.

<sup>42</sup> Itálico no original.

<sup>43</sup> Entendemos por referencial, à luz da conceptualização de Vial (2008, pp. 174-175), como sendo “um conjunto de objectivos, de critérios de sucesso, de normas de ofício. Designa um bom profissional, dá um ideal de profissionalidade e serve para avaliar o estudante em função de diferenças que se constatará – e que se procurará medir, entre as suas prestações e esta norma”.

## **2.7. Funções da avaliação: orientação, regulação e certificação**

Atendendo ao uso, finalidades e perspectiva temporal, atribui-se à avaliação três funções: de orientação, de regulação e de certificação (Cardinet, 1993; Pacheco, 1994; De Ketele & Roegiers, 1999), tal como analisamos de seguida.

“A avaliação de orientação precede a acção a fim de tomar uma decisão antecipada, para preparar um novo processo. Tal como o nome indica, é uma avaliação para a qual a decisão a tomar consiste em orientar” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 49). Este tipo de avaliação decorre no início do processo (*ibidem*), embora tenha repercussões futuras, pois visa encaminhar vocacional e profissionalmente os indivíduos (Pacheco, 1994), na medida em que para De Ketele e Roegiers (1999) urge determinar a orientação que interessa à pessoa ou ao organismo empregador e em avaliar as hipóteses de êxito num determinado domínio, em função do desnível entre um perfil captado e um perfil esperado. Assim, a avaliação conduz a propostas de reorientação, aproximando-nos da orientação de uma acção.

Neste caso concreto, o RVAE visa avaliar se o adulto tem perfil para começar o processo de RVCC ou se é encaminhado para outra alternativa, que não o processo de RVCC em si, conduzindo à “decisão de orientar, quer uma acção no seio de um determinado sistema quer uma pessoa, em função do contexto, das necessidades, das características e das prestações anteriores do sistema ou da pessoa em questão” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 50). Por conseguinte, de acordo com Hadji (1994, p. 63) a avaliação diagnóstica, prognóstica ou preditiva, tem como função a orientação e está centrada no produto e, no caso da nossa investigação, podemos encontrá-la no início do processo de RVCC.

Uma avaliação de regulação visa corrigir o funcionamento de um sistema para o melhorar, destinando-se a rever os procedimentos postos em prática durante um processo (De Ketele & Roegiers, 1999). Por conseguinte ocorre no tempo presente para facilitar a aprendizagem (Pacheco, 1994). Assim, a avaliação formativa, cuja função é a regulação, ou seja, a facilitação do ensino-aprendizagem, centra-se no processo (Hadji, 1994, p. 63) e é uma avaliação que surge no decorrer do processo de RVCC.

É uma avaliação de certificação ou certificativa quando a decisão a tomar é expressa segundo o êxito ou insucesso, como é o caso das avaliações do final do ano lectivo. Este tipo de avaliação pode referir-se a pessoas ou a acções e processa-se no final do processo (De Ketele & Roegiers, 1999). Portanto, a avaliação certificativa incumbe-se de controlar as aquisições que decorreram num determinado momento do passado (Pacheco, 1994).

Podemos acrescentar ainda que uma “avaliação de certificação está [...] ao serviço da função: [...] saber se determinada pessoa corresponde ao perfil esperado [...] para esta função” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 57).

A avaliação de selecção é uma certificação *a priori*, a avaliação de classificação diz respeito aos desempenhos das pessoas, prolongando uma avaliação de certificação, ordenando-as e a “avaliação de certificação está associada ao estabelecimento de um balanço que descreve a soma dos conhecimentos adquiridos” (*ibidem*, p. 56).

A avaliação sumativa tem como função a verificação / certificação do produto. No caso da avaliação nos CNO não podemos considerar que exista uma avaliação sumativa na lógica criterial, contudo existe impreterivelmente como função de certificação, no final do processo de RVCC, aquando da atribuição do diploma.

## **2.8. Enfoque na dimensão formativa: avaliação como processo de regulação**

Atribui-se o conceito de avaliação formativa a Scriven (1967, *apud* De Ketele, 1993), nascendo assim a distinção e a oposição entre a avaliação sumativa (balanço das performances no termo de uma aprendizagem) e a avaliação formativa (avaliação conduzida durante um processo de aprendizagem inacabado para a melhorar). Enquanto a primeira assegura que os alunos respondem às exigências do sistema, a avaliação formativa, pelo contrário, assegura que os meios de formação correspondem às características dos alunos (Allal, 1986; De Ketele, 1993).

De uma maneira geral, podemos considerar que a avaliação formativa acompanha todo o processo de aprendizagem, permitindo ao professor / formador adequar as tarefas a cada situação específica, o que implica, tal como afirmam alguns autores (Abrecht, 1994; Veiga Simão, 2008), que ela não deve ser encarada como um método, mas antes como uma atitude.

Adoptamos, então, para o nosso estudo as opiniões de que toda a avaliação tem uma função de regulação (Allal, 1986; De Ketele, 1993) e que a avaliação formativa, em particular, pretende-se reguladora, tendo como objectivos, quer a adequação do tratamento didáctico à natureza das dificuldades encontradas aquando do diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroacção: sobre o aluno / formando – com o intuito de revelar as etapas que ultrapassou e as dificuldades a superar – e sobre o professor / formador – como indicador do desenvolvimento e dos obstáculos do programa pedagógico – (Alves, 2004).



Com base em Veiga Simão (2008) conceptualizamos a regulação como a adequação da acção desenvolvida por cada professor / formador às necessidades e dificuldades que o aluno / formando / adulto apresenta no seu processo de aprendizagem. No seguimento da última frase, Abrecht (1994), acrescenta e explica, que a avaliação formativa tem uma relação interactiva com o papel regulador no processo de formação, já que regular significa articular, por um lado, entre as características dos formandos e as características do sistema de formação, por outro.

Segundo Alves (2004), a avaliação formativa mais do que uma avaliação-sanção, contribui para uma boa regulação das actividades de ensino-aprendizagem, cuja visão reguladora se exprime a dois níveis: regulação do dispositivo pedagógico (o professor modifica e ajusta a sua acção); regulação da actividade do aluno que o conscientiza das suas dificuldades, permitindo-lhe reconhecer e corrigir os erros. A última autora e Machado acrescentam, numa publicação mais recente: “a avaliação é um factor de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder. [...] Há, cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento” (Alves & Machado, 2008, p. 11).

Importa sublinhar novamente – o que já foi supra aprofundado – que “toda a avaliação é um processo de três etapas” (Veiga Simão, 2008, p. 131), adaptando essa trilogia à operacionalização da avaliação formativa: recolha e interpretação de informações e adaptação das actividades de ensino-aprendizagem, à luz da interpretação das informações recolhidas.

Corroborando Alves (2004), as características das referidas fases são distintas, conforme se trate de concepções behaviorista, cognitivista ou diagnóstica da avaliação formativa. A primeira está imbuída na pedagogia por objectivos e de mestria, que decompõe o objectivo último em objectivos intermédios. No que à concepção cognitivista concerne, a avaliação formativa interessa-se pelos processos mentais que intervêm entre a questão e a resposta do aluno. Relativamente à última concepção referida, o professor ao elaborar um diagnóstico sobre as apetências dos alunos, indica estratégias para estes ultrapassarem dificuldades de aprendizagens, possibilitando-lhes novas adaptações.

De Ketele (1993) reformula as questões-chave para a avaliação, já colocadas por Cardinet, em 1986: Que necessidades? Para quê avaliar? Para quem avaliar? Sobre o que avaliar? Quando avaliar? Como recolher a informação? Como interpretar a informação? Como utilizar a informação? Quais são os problemas em suspenso?

A avaliação formativa também é importante enquanto resposta à indiferença face às diferenças, às desigualdades sociais. Fala-se, então, de ensino diferenciado e de pedagogia diferenciada (De Ketele, 1993).

O modelo personalista de Peretti, 1981-1991, deve ainda ser assinalado, segundo De Ketele (1993), porque para além de se centrar no aluno / formando também se centra no professor / formador, ele mesmo inserido num contexto preciso com os seus condicionamentos e os seus recursos. Esta abordagem multi-referencial e o desenvolvimento de uma “engenharia metodológica” são importantes no quadro de um paradigma da diferenciação.

Os mesmos autores (Allal, 1986; De Ketele, 1993) distinguem, também, várias modalidades da aplicação da avaliação formativa, a saber: regulação ou avaliação formativa retroactiva – marca-se um tempo na paragem das actividades de aprendizagem para estabelecer a identificação de objectivos já atingidos e dos que ainda não o foram, a fim de considerar actividades de correcção pertinentes; regulação ou avaliação formativa interactiva – integra-se nas actividades de ensino-aprendizagem o diagnóstico e a orientação individualizadas que operam no decurso do processo; modalidades mistas – quer se trate de uma sequência de ensino de uma avaliação formativa retroactiva, seguida de uma correcção acompanhada de uma avaliação formativa interactiva; quer seja uma sequência de ensino acompanhada de uma avaliação formativa interactiva, seguida de uma avaliação formativa retroactiva, seguida de uma correcção; quer corresponda ainda a um processo contínuo alternando sequências de ensino acompanhadas de uma avaliação formativa interactiva e avaliação retroactiva, preparando uma nova sequência de ensino e de (re)aprendizagem.

A partir destes pressupostos surge a avaliação formativa pró-activa, tendo como função recolher a informação e interpretá-la, com o intuito de preparar uma nova sequência de aprendizagem que atende às características dos alunos. De acordo com Allal (1986) a avaliação formativa contínua ocorre em três momentos diferentes: no início de uma actividade, regulação proactiva; no decorrer do processo de aprendizagem, regulação interactiva e depois da aprendizagem, regulação retroactiva.

Em suma, segundo Allal (1986) e De Ketele (1993), a regulação é o conceito central da avaliação, no sentido em que toda a avaliação (explícita ou implícita) é um meio de regulação no interior de um sistema de formação. Isso permanece verdadeiro, quer se coloque ao nível macro ou microscópico.

De Ketele e Roegiers (1999, p. 55) definem a avaliação de regulação

como o processo de avaliação aberto cuja função prioritária é melhorar o funcionamento do conjunto do sistema ou de uma determinada parte deste. A avaliação formativa é uma forma de avaliação de regulação que se aplica a uma pessoa em aprendizagem.

A avaliação formativa acontece quando a regulação está ao serviço do indivíduo, sendo que o seu principal objectivo “é localizar o mais precisamente possível a origem das suas dificuldades a fim de as resolver, por exemplo através de uma análise dos seus erros” (De Ketele e Roegiers (1999, p. 53). Este tipo de avaliação pode estudar os factores de êxito do estudante, captando os seus pontos fortes.

Por seu turno, fala-se em avaliação formadora sempre que as dificuldades identificadas junto dos estudantes em aprendizagem são os principais elementos que levam o professor a rever as suas estratégias de ensino.

De Ketele (1993), reforçando o aferido por Monteil, já no ano de 1985, reafirma que a formação é um sistema, que, por sua vez é composto de subsistemas em interacção. Há múltiplas maneiras de fazer funcionar o paradigma sistémico e através dele o paradigma da regulação. No dizer de De Ketele (1993, p. 76), este sistema pode ser cibernético, ou seja, um sistema “fechado” que privilegia o “controle da qualidade”, sobre a base de um referencial pré-determinado ou então pode funcionar de maneira aberta “em busca de sentido”, vigiar a criação de um sentido novo. Estamos, assim, na complexidade e na dependência. O paradigma é, na opinião dos últimos autores (*ibidem*), prometedora, porque é rico nos seus fundamentos, mas está por construir, existindo apenas sínteses. Por conseguinte, resta construir um modelo de regulação que articule teórica e operacionalmente a multiplicidade de referências e possa atender a diferentes graus de abertura ou fechamento do sistema nos seus diferentes níveis macro, meso e microscópios.

Tal como refere De Ketele (1993) podemos também concluir que há diferentes tipos de concepção de avaliação que oferecem diferentes graus de desenvolvimento. Assim, o paradigma intuitivo, o da pedagogia da autoridade ou o de avaliação formativa são claramente mais restritos que os de Stufflebeam (modelo CIPP), de Scriven (paradigma da avaliação centrada no consumidor) ou de Stake (paradigma da avaliação centrada sobre o cliente), acima esquematizados. Pode perguntar-se se um sistema de formação não é caracterizado por um conjunto de paradigmas (e, portanto, de referenciais) mais ou menos independentes e se um dos maiores problemas para os trabalhos a realizar não será de articulá-los, teórica e

operacionalmente falando? O paradigma da regulação, à semelhança da posição de De Ketele (1993), parece-nos uma via interessante para responder a esta questão.

## **2.9. Auto-regulação**

A auto-regulação, por sua vez, exercida pelo aluno / formando no seu percurso de aprendizagem, tem por finalidade construir um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente, “tornando-o num participante activo e autónomo no processo de aprendizagem” (Veiga Simão, 2008, p. 127). Assim, com base em diversos estudos, a autora (*ibidem*) regista que os intuitos da aprendizagem auto-regulada baseiam-se na centralidade do papel do indivíduo, no que concerne ao uso de estratégias, à sua percepção de competência, envolvendo múltiplos processos (objectivos, informação, metacognição, auto-motivação, avaliação, auto-reflexão, etc.). Em suma, os indivíduos “regulam a aprendizagem através do recurso a estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais”, na medida em que a eles atribuem “a capacidade de ajustar as suas acções e objectivos de forma a atingir os resultados desejados” (Veiga Simão, 2008, p. 128). A autora conclui que “se na avaliação formativa a função reguladora do processo de aprendizagem é da responsabilidade do professor, na auto-regulação o que se pretende é que os alunos se tornem cada vez mais autónomos, regulando os seus próprios processos de pensamento e aprendizagem” (*ibidem*, p. 131).

## **2.10. Auto-avaliação**

De acordo com Roullier (2008, p. 76) o acto de auto-avaliar integra a avaliação de si e para si, ou seja, “através de uma atitude reflexiva, ele toma consciência da acção e da lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa”, já que, o sujeito ao introspeccionar-se, e às suas dificuldades, obriga-se a alterar e reconstruir a imagem que tem de si próprio, se for caso disso, pois a atitude auto-avaliativa advém de uma aprendizagem. E, neste seguimento, “o que dá sentido à auto-avaliação é a sua exposição ao olhar dos outros”, na medida em que “auto-avaliar-se é tornar visível a sua acção” (*ibidem*, p. 76), ou antes, é construir a identidade, realizando-se pela confrontação, compreender-se a partir do seu interior, consistindo a auto-avaliação num processo de regulações dinâmicas e interactivas de formação. Neste ponto, faz sentido corroborar o autor na conceptualização que atribui ao verbo “formar”: “é dar o ser e a forma. É criar, conceber, dar origem, fazer emergir e desenvolver uma aptidão com vista à emergência de uma competência” (*ibidem*, p. 75). Assim, na perspectiva do autor, como avaliar

é formar, auto-avaliar-se é formar-se, logo a avaliação assume a função formativa e criterial. Roullier (2008, p. 76) destaca os diferentes tipos de auto-avaliação, que podem estar centrados num balanço de competências, numa problemática específica ou em temas-chave, num processo de desenvolvimento ou numa dinâmica de inovação, concluindo que qualquer que seja “a abordagem, qualquer atitude auto-avaliativa é o fruto de uma aprendizagem”.

Consideramos que esta abordagem auto-avaliativa de Roullier (2008) serve os propósitos do presente trabalho de investigação, visto que no processo de RVCC é esperado que os candidatos reflectam sobre as suas experiências de vida, num processo de (re)construção das suas identidades, experiências e conhecimentos, o que é corroborado por Rivoire (2006, p. 51): “un travail d’auto-évaluation [...] le candidat est vu comme capable d’être mis en situation d’expert de sa propre expérience. [...] le candidat va opérer un retour réflexif sur son expérience”<sup>44</sup>.

### **2.11. Avaliação de adquiridos experienciais: a medida**

À semelhança de Rivoire (2006) impõe-se começar por questionar, neste item, o seguinte: o que esperar dos adquiridos experienciais, que têm a particularidade de se construírem através de situações informais? Que questões específicas coloca a avaliação de AE quando o recurso aos exames tradicionais de conhecimentos são excluídos legalmente e por que forma de avaliação deve passar um dossiê elaborado por um candidato do processo de RVCC?

Medir pressupõe a existência de um sistema métrico pertinente e orientador. No que concerne à medida das aprendizagens experienciais, há que estabelecer um sistema próximo da lógica da métrica, dando garantias de fiabilidade, equitatividade e uniformidade.

A medida é também dotada de um julgamento. No caso concreto da avaliação de adquiridos experienciais, há que julgar a equivalência do que foi aprendido dentro dos quadros informais e não formais com o que teria sido aprendido dentro de um quadro formal. Pode-se também julgar a aptidão de conseguir com esforço um certo nível educativo, ou ainda de julgar em comparação com outros candidatos, à saída de um sistema tradicional de formação ou do mesmo dispositivo. O julgamento pode depender de uma série de indicadores, contudo há que garantir que sejam precisos para que esse mesmo julgamento seja imparcial, fiável e equitativo.

---

<sup>44</sup> Num trabalho de auto-avaliação [...] o candidato é encarado como capaz de se colocar na situação de especialista da sua própria experiência. [...] o candidato vai efectuar um regresso reflexivo sobre a sua experiência. (Tradução da investigadora.)

Medir é, na opinião de Ollagnier (2006, p. 2), tomar uma decisão sobre a importância de uma produção, é dar um veredicto. No contexto de validação de adquiridos, diferentes etapas implicam diferentes actores que são submetidos, num determinado momento, a uma tomada de decisão: o candidato decide se vale a pena ou não ser designado, o portefólio testemunha a forma e a importância das aprendizagens realizadas a valorizar e o júri, por sua vez, vai deliberar a partir destas decisões precedentes. É, então, um processo de decisão em cadeia e não uma decisão tomada apenas pelos responsáveis pela formação, como acontece no caso do controle de conhecimentos (da escola tradicional), que dá ao professor a supremacia do poder de avaliar, logo de medir em função de uma ordem precisa e de uma norma fixa.

Temos assistido à formalização da individualização das aprendizagens, justificada por duas ordens de razões: estruturação das profissões e dos empregos; mobilidade e flexibilidade dos trabalhadores e dos empregadores.

Esta realidade sócio-económica revela a necessidade da constituição de uma mão-de-obra competente e pronta a responder às suas realidades, logo de reconhecer, de validar e de certificar os percursos, não só adquiridos através da educação formal mas também adquiridos pela experiência. Dentro deste contexto, a formação informal assume um novo e central papel. O conceito de '*apprentissage tout au long de la vie*'<sup>45</sup> (*ibidem*, p. 1) engloba todas as formas de aprendizagens possíveis e visa atribuir o mesmo valor legal aos diplomas e aos adquiridos experienciais. O processo de validação de adquiridos experienciais é a consequência oficial, já que permite a atribuição de um valor formal às aprendizagens provenientes da experiência, certificando-as. Contudo, Rivoire (2006), apesar de se referir às demandas legais quanto à semelhança dos certificados, admite que, em França, há gabinetes de recrutamento que fazem uma discriminação entre a (des)credibilidade dos diplomas obtidos através do processo de RVCC e os diplomas obtidos na educação formal, valorizando os últimos.

Aprender através da experiência é um fenómeno dinâmico, implica uma evolução da pessoa e uma modificação da sua relação com o mundo. Uma aprendizagem experiencial permanece única e pessoal, mesmo quando contextualizada, está associada à aprendizagem de um colectivo de pessoas ligadas ao mesmo objecto de aprendizagem e experiências partilhadas.

Ollagnier (2006, p. 2) acrescenta que:

---

<sup>45</sup> Aprendizagem ao longo da vida. (Nota da investigadora.) Itálico no original.

Action et réflexion sont bien les constituants de l'expérience humaine et deviennent ainsi les générateurs d'acquisitions nouvelles pour tout être humain. Nous possédons tous un capital d'acquis issus des expériences accumulées au fil du temps dès notre enfance, tout autant que des connaissances 'savantes' transmises par notre parenté et par les systèmes éducatifs que nous avons fréquentés et que nous avons partiellement intégrés. On peut donc alors parler d'acquis expérimentiels dans un cas et d'acquis formels dans l'autre, ces derniers étant associés le plus souvent à des logiques de certification<sup>46</sup>.

Comungando com a opinião de Ollagnier (2006), que vai ao encontro de Hadji (2001), quando pretendemos saber quem e como vamos medir, no caso das práticas de RVAE, um vasto leque de opções é possível e reconhecida por si mesmas. Ollagnier (2006) aponta, assim, os seguintes três métodos em uso para medir os AE, que passamos a explicitar:

- I. A medida através da negociação social do percurso biográfico – o portefólio constitui não só a riqueza da narração do percurso do adulto em proveito de uma aproximação biográfica, ou narração autobiográfica das aprendizagens anteriores (e sua precedente memorização), como uma auto-avaliação dos AE e, ainda, uma formalização por escrito das aprendizagens formadoras anteriores, tendo, aqui entretanto, os mediadores o papel de facilitadores na desocultação de aprendizagens que são ou não capazes de construir um projecto de formação individual. O percurso biográfico e a sua negociação social dá mais importância aos AE de um candidato que consegue exprimir-se bem, (a natureza e originalidade das suas experiências permitem-lhes formalizar facilmente as suas aprendizagens em situação) do que a outro adulto que, ao possuir pouca auto-estima de si mesmo, tem dificuldade em expressar as experiências oriundas de actividades rotineiras;
- II. A medida através da análise do trabalho – valorizam-se as actividades do trabalho, em que os sistemas / trajectórias de aprendizagens anteriores constituem a base do trabalho de avaliação e de reconhecimento em vias de validação, com especial enfoque na mobilização de competências em situação, sendo que o mediador auxilia aquando da explicitação dos princípios de acção (mobilização do adulto dentro de um quadro de acções específicas e dos saberes necessários àquele acto, isto é, os mecanismos de

---

<sup>46</sup> Acção e reflexão são os constituintes da experiência humana e transformam-se / evoluem em geradores de novas aquisições para todo o ser humano. Todos nós possuímos um capital de adquiridos vindos da experiência acumulada ao longo da nossa infância, como é o caso dos conhecimentos 'sábios', transmitidos pelos nossos pais e pelos sistemas de ensino que frequentámos e integrámos. Então, num caso pode-se falar de adquiridos experienciais, e no outro de adquiridos formais, estando estes últimos frequentemente associados às lógicas de certificação. (Tradução da investigadora.)

mobilização dentro da acção para analisar o trabalho). Dentro do quadro dos AE, os métodos de análise do trabalho estão ao serviço do adulto através da verbalização dos seus trajectos profissionais e as aprendizagens realizadas a partir de determinadas actividades constituem os elementos do portefólio. O papel do mediador é, à semelhança da *démarche* anterior, fulcral aquando da identificação das aprendizagens e do peso de chegar a um acordo. O método em análise permite medir que certas aprendizagens são realizadas devido a acções passadas, mas também devido à forma como são evocadas no presente, logo interrogadas;

- III. A medida através da correspondência ao referencial – pretende-se medir se o candidato possui ou não as capacidades mencionadas no referencial, no qual o acesso à certificação está estritamente relacionado com as lógicas de qualificação, logo o referencial dá garantias de homogeneidade / adequação dos saberes dos candidatos em função das capacidades requeridas para corresponder àquele referencial. Neste caso, a medida passa pela veracidade da prova (declarações e outros documentos escritos, posição em situação, exame) alegada pelo candidato referente a cada elemento ou unidade de base daquele referencial. No contexto metodológico, a adequação entre aprendizagem e formação – emprego é oficializada: um percurso de formação referenciado possibilita um emprego referenciado. É, nas palavras da autora (Ollagnier, 2006, p. 4) o sistema anglo-saxónico de “I’A.P.E.L. (Accreditation of prior experiential learning)”, em vigor dentro do quadro de aplicação, com o referencial de qualificação “N.V.Q. (National Qualification Framework)”, o qual constitui uma verdadeira referência na Europa pelos seus princípios de unidades de base pormenorizadas, que permitem um reconhecimento de aprendizagens experienciais.

No seguimento do pensamento da autora (*ibidem*), conceber um dispositivo de validação de adquiridos implica escolher um dos três métodos aludidos, que apelam a lógicas bastante diferentes e até contraditórias, todavia, por detrás dessas lógicas e práticas, apenas os universos epistemológicos merecem ser interrogados.

Ollagnier (*ibidem*) apresenta ainda os três seguintes modelos teóricos ao serviço dos métodos supra-mencionados: i) as histórias de vida na encruzilhada (“*carrefour*”) da sociologia e da educação de adultos; ii) a análise do trabalho: do tratamento da memória às aprendizagens para a realidade; iii) os referenciais: do conhecimento colectivo à justificação das capacidades individuais. Considera que estas são três possíveis portas de entrada na validação dos AE,



acrescentando que cada uma delas se articula bem com as ancoragens disciplinares sobre as noções de trabalho e de formação, e com as posições epistemológicas coerentes: da aprendizagem biográfica ao reconhecimento da competência individual, passando pela actividade real.

Dentro do primeiro modelo aferido, as histórias de vida, conferimos que a biografia em Ciências Sociais refere-se a três grandes correntes relativas a três campos de conhecimento:

- i) O primeiro desenvolve-se dentro de um quadro de aproximação social – a narração / relação de si mesmo com o mundo e aos outros é central. O reconhecimento de adquiridos, pela própria *demarché*, pode ser considerado como espaço-tempo em referência aos princípios de transacção social e como um conjunto de compromissos entre actores (candidato / mediadores / membros do júri) e que cada um tem a sua entrada / papel próprio, ocorrendo de um vínculo / ligação social baseado na negociação das experiências com a aceitação tácita de uma certa margem de manobra dentro da avaliação dos AE;
- ii) O segundo dentro do quadro da psico-sociologia – o trabalho sobre o relato biográfico permite, por conseguinte, descobrir as etapas centrais ou críticas para o desenvolvimento da pessoa;
- iii) O terceiro está directamente ligado à educação de adultos – o princípio de base aponta para que todas as pessoas são sujeitos aprendentes e desenvolvem as suas aprendizagens ao longo das suas histórias/vidas. A biografia educativa permite pesquisar a melhor compreensão do adulto aprendente e das suas aprendizagens e por outro lado, pela *démarche* da narração, ela permite à pessoa ser sujeito actor das aprendizagens, a elaborar projectos e de ser assim reconhecido como sujeito em aprendizagem, ocupando um lugar de investigador. A biografia educativa está, na opinião de Ollagnier (2006), na encruzilhada da investigação e da formação. O portefólio é uma das formas de operacionalização, uma vez que a narração biográfica é a componente maioritária do processo de auto-avaliação das aprendizagens.

Já em relação ao segundo modelo, é de destacar que o princípio primeiro e fundamental que permite nomear a análise do trabalho em matéria de validação de adquiridos é a distinção entre tarefa prescrita e tarefa real. De facto, junto dos adultos vai ver-se o que eles realmente fizeram (o como da acção) e não o que eles deveriam ter feito (com referência a um caderno de

encargos ou outras prescrições (intenções). Ollagnier (2006) destaca os princípios e as técnicas de verbalização da acção, desenvolvidos por Vermersch, em 1994, com a entrevista / conversação de explicitação em formação, *démarche* apoiada numa concepção piagetiana de dimensões operatórias da inteligência, em que as informações deviam ser descritas o mais finamente possível. Mais recentemente outras aproximações da análise do trabalho foram desenvolvidas com a utilização de métodos de auto-confrontação a partir dos trabalhos de Odone, que visavam uma avaliação da acção pela formalização que era feita, a qual permitia uma progressão da pessoa dentro da sua narração da acção. Este trabalho de formalização devia também permitir explorar as dimensões ocultas da experiência. Segundo Clot (*ibidem*), a verbalização da acção permitia precisão sobre a inteligência em acção e assim aprendizagem para a *démarche*, a qual se fazia a partir de uma auto-avaliação e de uma co-avaliação, a partir dos circuitos / cursos da acção, defendidos por Theureau, em 2004 e mencionados por (Ollagnier, 2006) ou micro-acontecimentos em série. Neste caso destaca-se a figura, ao contrário da biografia que se interessa pela globalidade das aprendizagens. Para a didáctica profissional, a análise do trabalho, na sua dedicação aos micro-eventos, permite resgatar a estrutura conceptual de uma situação que permita construir um referencial de emprego, seguindo as ideias de Samurçay e Pastré, no ano de 2004 (Ollagnier, 2006). Nesta situação, a análise do trabalho vai facilitar a posição em evidência de unidades de base para os programas de formação, nomeadamente num contexto de validação de adquiridos. A didáctica profissional está na encruzilhada da análise do trabalho (olhar posto num acto singular num contexto específico) e dos referenciais de formação (o que deve ser aprendido por todos para desenvencilhar-se de uma tarefa relativa a uma profissão).

O último modelo supõe, na perspectiva de Ollagnier (2006) que os sistemas de qualificação constituem uma certa forma de referenciais profissionais com o objectivo do reconhecimento colectivo, em que ser um bom profissional é ser reconhecido pela mestria / sabedoria que se tem em relação a um conjunto de tarefas a realizar, logo é corresponder às expectativas de indicação comuns a todos para uma mesma profissão. A lógica da competência em e/ou como empreitada complica-se aquando da combinação de reconhecimento colectivo por um referencial profissional com reconhecimento individualizado. A gestão de conhecimentos é entendida como “la mobilisation des acteurs autour de trois valeurs: acquérir des

connaissances, structurer ses propres connaissances et les diffuser”<sup>47</sup> (Dupuis-Rabasse, 2002, p. 13, *apud* Ollagnier, 2006, p. 7). Dentro do quadro da validação dos adquiridos, o suporte dos referenciais de formação associados aos referenciais profissionais permitirão assim avaliar a competência em termos de capacidades: ser capaz de fazer (em função dos componentes da profissão), mas também ser capaz de saber (compreender o que é necessário para realizar as tarefas preconizadas na profissão). Por conseguinte, com este terceiro quadro de referência, a avaliação e a medida das aprendizagens informais interessa-se pela adequação entre o que é realizado e avaliado formalmente, levando o candidato à justificação dos feitos e o que consta no documento oficial prescritivo.

Os procedimentos de acreditação dos AE constituem, no dizer de Ollagnier (2006), novas formas de avaliação, provocando cepticismo em relação aos limites através dos quais um percurso individual, uma acção do passado ou um processo reflexivo podem ser avaliados. Esta percepção encontra-se ancorada em duas ordens de razões:

1) Debilidade da referência aos três modelos aferidos, a saber:

1.1) Em relação ao primeiro modelo aduzido, coloca-se a questão da temporalidade e da falta de tempo de maturação da *démarche* sendo que esta *démarche* de biografia educativa deveria contemplar esse tempo de maturação, mas não o faz, pois não se agita para efectuar um balanço pessoal global e para identificar simultaneamente as competências do seu percurso, mas antes para avaliar certos adquiridos anteriores valorizados através da narração a um programa de formação específico;

1.2) No caso da análise do trabalho, a verbalização da acção não pode tornar-se operacional e eficaz dentro do quadro dos dispositivos de validação de adquiridos, pois necessita das competências susceptíveis do acompanhamento no domínio da análise do trabalho e implica um tempo de análise necessariamente longo sobre as situações escolhidas;

1.3) Quanto à adequação a um referencial, a *démarche* de validação consiste em verificar, através da alegação de provas (pressupondo um acordo sobre o que pode ou não ser aceite como prova na codificação da medida), que os candidatos respondem aos objectivos das competências e mobilizam as suas capacidades. Há, entretanto, todo

---

<sup>47</sup> A mobilização dos autores à volta de três valores: aquisição dos conhecimentos, estruturação dos seus próprios conhecimentos e sua difusão. (Tradução da investigadora.)

um trabalho de procura de correspondência à norma estabelecida que pode levar menos tempo que os modelos precedentes. O peso e o rigor atribuído às provas documentais são avaliados segundo os critérios próprios de cada júri e variando de um dispositivo para outro.

2) A complexidade dos trabalhos inerentes às práticas de RVAE: segundo Ollagnier (2006), os profissionais encarregues de acompanhar as *démarches* na Suíça Francesa nem sempre são suficientemente formados para dominar todas as dimensões, sendo que têm que descobrir e explorar os mundos pouco conhecidos do trabalho e dos seus componentes. Estes mesmos profissionais, encarregues de gerar um dispositivo de validação de AE numa instituição, devem responder aos princípios estabelecidos pela legislação, mas também devem instituir sobre um procedimento, com os necessários contornos e adequações à *démarche* dos candidatos: as modalidades de acolhimento dos adultos; o tempo de acompanhamento; a existência ou não de sessões colectivas; o uso ou não de portefólio. O candidato compreende que o que deve fazer e escrever é em função da pretensão institucional (cujo mediador responde com normas institucionais), colocando o seu toque pessoal em função dos seus conhecimentos, seu saber-fazer e suas preferências. Dentro de um determinado contexto, cada profissional de RVC não pode contentar-se apenas com uma das aproximações específicas: narração biográfica, análise do trabalho, adequação ao referencial, sem fazer um apelo, ainda que mínimo, aos outros dois. É este trabalho que permite ao candidato o melhor acesso a uma *démarche* coerente para ele e a articulação das suas aprendizagens informais e do seu projecto de formação.

Por detrás das práticas de RVAE adoptadas, a questão dos valores está omnipresente para os profissionais que acompanham os adultos. A maneira como se vai guiar cada candidato e a avaliação que daí se faz, vai, ao longo de semanas ou meses, constituir cada dossiê de validação, com ligação à natureza da relação mediador - adulto. Mas as convicções da saída dos candidatos são igualmente importantes: os candidatos merecem ou não aceder àquele nível superior de certificação?

Aceitar uma função de acompanhamento dentro de uma instituição é acreditar noutras formas de acesso à formação para os adultos, o direito à emancipação de cada um e estar convencido que um dispositivo de validação de AE permite entrever uma certa forma de justiça social. Por seu turno, para as instituições, o apego aos princípios e aos valores é fundamental

para aceitar ou não certas formas de medida e dar um veredicto. Nas palavras de Ollagnier (2006, p. 10),

**pour les institutions de formation et pour certains de leurs membres, valider des acquis, c'est reconnaître qu'un candidat peut avoir autant appris autrement et ailleurs qu'en passant du temps sur ses bancs. C'est donc accepter la relativité de son pouvoir éducatif. Quand on voit les résistances au simple droit des étudiants aux équivalences et passerelles inter institutionnelles et internationales, on saisit bien les difficultés potentielles du droit d'accès à un niveau de formation sans titre traditionnellement obtenu.**<sup>48</sup>

Por fim, para os parceiros sociais, os dispositivos de validação de AE remetem para a questão social de gestão dos empregos. As formas de institucionalização e de legalização da validação dos AE representam um meio de dar uma nova via democrática de entrar em formação e de aceder aos diplomas, ou, ao contrário, um novo meio perverso de seleccionar os candidatos a emprego, forçando mais do que nunca sobre a individualização e sobre as atitudes pessoais, que se sabem que têm valor comercial/negocial no mercado.

Em suma, corroboramos a seguinte posição da autora, a qual sintetiza a sua crença relativamente aos AE, na medida em que

**La richesse du parcours personnel et des preuves conservées, le degré de plaisir dans la réalisation et la mémorisation d'une action du passé, resteront toujours fonction du rapport au monde et donc du rapport au savoir de chacun. A chacun aussi de développer une force de conviction nécessaire pour en parler afin de trouver et de prendre sa juste place dans une société de plus en plus envahie par l'individualisme, la compétition et l'anonymat.**<sup>49</sup>

Explanadas as diferentes perspectivas, comungamos com Alves (2004) ao considerar que avaliar não significa apenas medir as competências adquiridas no final de um período de aprendizagem, mas pressupõe a valorização do processo de aprendizagem e dos progressos dos sujeitos. Contudo, de acordo com o estudo da autora (*ibidem*), as práticas de avaliação teimam

---

<sup>48</sup> Tradução da investigadora: para as instituições de formação e para alguns dos seus membros, validar os adquiridos é reconhecer que um candidato pode ter tanta educação (ou mérito) como uma pessoa que passou pelos bancos da escola durante um determinado tempo. É portanto aceitar a relatividade do seu poder educativo. Quando nos deparamos com as resistências ao simples direito dos estudantes nas equivalências e passagens inter-institucionais, apreendemos as potenciais dificuldades do direito de acesso a um nível de formação sem a obtenção tradicional do título.

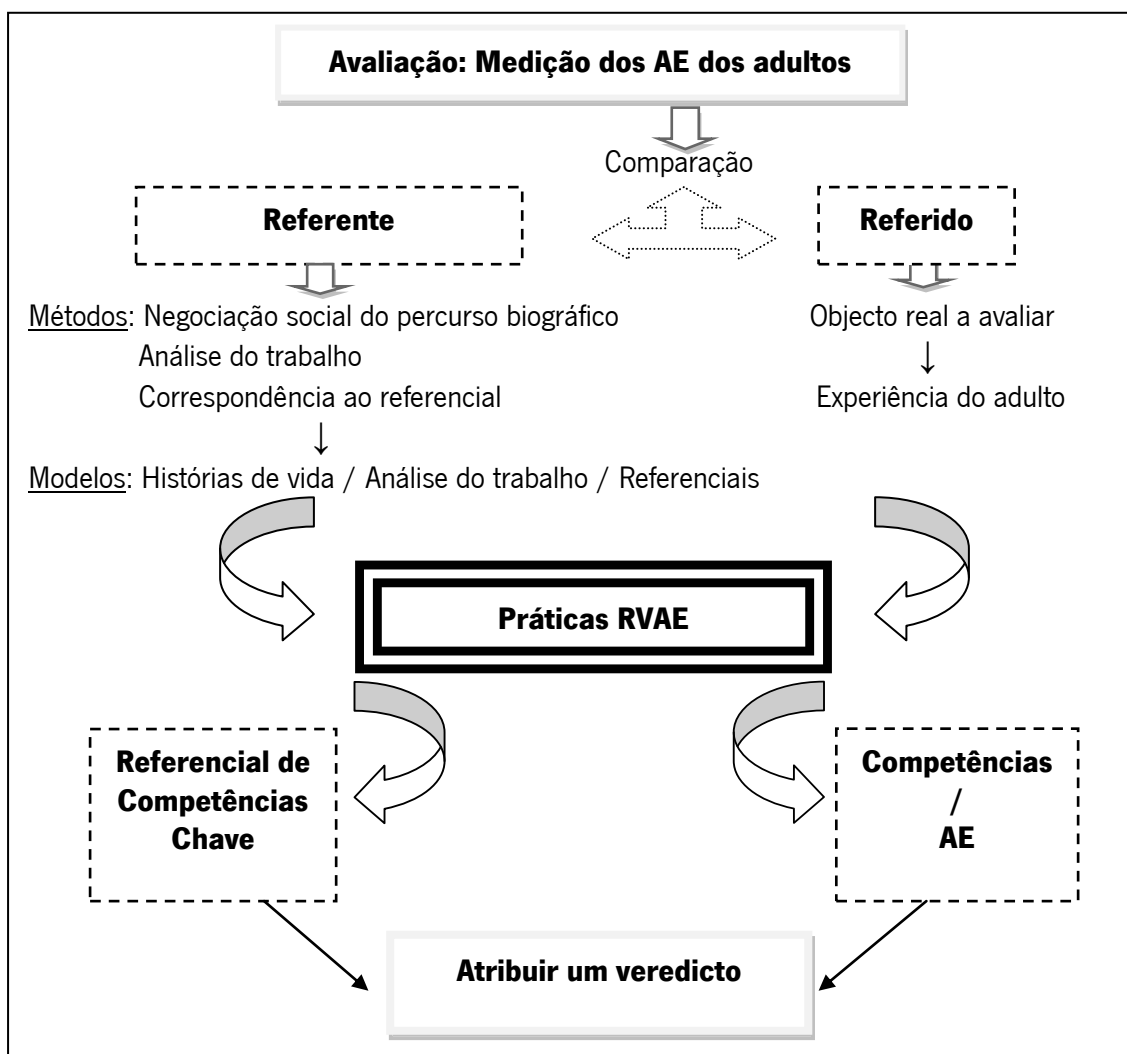
<sup>49</sup> Negrito no original. Tradução da investigadora: A riqueza do percurso pessoal e das provas conservadas, o grau de satisfação na realização e a memorização de uma acção do passado, permanecerão sempre como função da narração/relação ao mundo e logo da narração/relação ao saber de cada um. Também a cada um o desenvolver de uma força de convicção necessária para falar a fim de encontrar e tomar o seu justo lugar numa sociedade cada vez mais invadida pelo individualismo, pela competição e pelo anonimato.

em permanecer presas a uma tradição de avaliação-medida, pois “basta lembrar o eterno retorno e revivificado sucesso do paradigma da medida, respondendo aos desejos de mensurabilidade, controlo e eficientismo social” (Machado, 2008, p. 185).

Nos contextos formais é possível não medir as aprendizagens; contudo nos contextos não formais temos uma medida e não em função de testes, mas de acordo com o júri de validação externa e também de acordo com o que o candidato quer que seja validado e valorizado. As decisões são, assim, individualizadas mas enquadrados num referencial, o Referencial de Competências-Chave. Medir é, na opinião de Ollagnier (2006, p. 2), tomar uma decisão sobre a importância de uma produção, é dar um veredicto.

A figura 3, inspirada em Ollagnier (2006) e Alves (2004), representa a conceptualização de avaliação que nós entendemos adaptar-se às práticas de RVAE.

Figura 3 – Avaliação no processo de RVCC: conceptualização



## **2.12. Portefólios**

O campo da educação conhece um entusiasmo considerável pelo portefólio. [...] são muitas vezes surpreendidos pela polissemia do termo e pela multiplicidade de usos que lhe estão associados [e] a ausência de uma clareza conceptual faz com que as propostas apresentadas oscilem entre a utilização deste como ajuda à aprendizagem, procedimento de avaliação ou como utensílio de gestão de carreira<sup>50</sup> (Behrens, 2008, pp. 153-154),

### **2.12.1. O portefólio no domínio da educação: noção**

Para Klenowski (2005), o portefólio é uma colecção de trabalhos que conta a história dos esforços e progressos dos seus intervenientes numa determinada área, devendo incluir provas de auto-reflexão. O conceito portefólio, actualmente muito usado na área da educação, teve a sua origem na tradição das artes visuais e no domínio do investimento financeiro. “Existen diferentes tipos de portafolios usados para distintos propósitos: aprendizaje, enseñanza, evaluación, promoción y desarrollo profesional” (Klenowski, 2005, p. 13).

Verifica-se que, independentemente dos diferentes propósitos que conferem ao portefólio uma estrutura e apresentação específicas, os portefólios das diversas áreas incluem o desenvolvimento de descrições pessoais elaboradas com base numa auto-avaliação contínua dos conteúdos incluídos. Existe, ainda, um controlo que capacita a variedade e profundidade de representação dos conteúdos, de forma a garantir as metas pessoais de cada aluno e o propósito determinado (Seger, 1992). Por conseguinte, implicação pessoal, selecção ao nível dos conteúdos, reflexão, auto-avaliação e controlo entre variedade e profundidade de representação, são elementos cruciais e constitutivos da noção de portefólio, seja qual for o domínio de realização.

A utilização deste conceito na área da educação ocorreu, mais significativamente, no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, para demonstrar progressos realizados ao nível da leitura e da escrita (McLaughlin & Vogt, 1996). Começou-se, então, a assistir a um interesse generalizado pela ideia, a publicar-se literatura sobre o tema e a promover-se seminários.

Relativamente à avaliação, o crescente interesse pelo portefólio pode ser atribuído, entre outros factores, à pressão da comunidade educativa que questionava as práticas de avaliação e

---

<sup>50</sup> O portefólio pode justificar-se enquanto instrumento de gestão da carreira, ou seja, na formação profissional contínua o portefólio de competências é um instrumento de gestão de recursos pessoais e profissionais individuais, que procura identificar as experiências, atitudes e qualificações, com o intuito de assegurar a melhor inserção possível da pessoa no mercado de trabalho.

a responsabilidade da escola e dos professores pelos processos de ensino e à inquietação de muitos professores que procuram procedimentos de avaliação consentâneos com a perspectiva construtivista da aprendizagem, capaz de respeitar a individualidade e a diversidade intrínseca do processo de aprendizagem. Nestas circunstâncias, o portefólio foi adaptada para a área da educação e rapidamente transformado em instrumento de avaliação (Seger, 1992).

Corroborando Klenowski (2005, p. 13), podemos acrescentar que “se utiliza en el campo educativo para la evaluación, la valoración y la promoción. En la formación del profesorado, por ejemplo, los portafolios son utilizados para valorar los logros de los profesores en formación”.

O discurso produzido em torno do portefólio suscita uma grande variedade de acepções. Numa recensão de obras referentes ao conceito, Danielson e Abrutyn (1996) identificam cerca de trinta e cinco possíveis objectivos para os portefólios, que podem ser estruturados de acordo com as seguintes categorias (dentro das quais podem emergir múltiplas imagens): formação de professores; processo de ensino-aprendizagem; desenvolvimento profissional; avaliação; investigação; etc.

Neste percurso de construção de uma compreensão do conceito de portefólio é importante conhecer a variedade de tipos ou categorias, que servem objectivos distintos. De facto, existem diferentes sistemas de classificação, de entre os quais referimos os seguintes autores: Danielson e Abrutyn (1997) identificam três tipos de portefólios, a saber: portefólio de trabalho ou em construção; portefólio de apresentação ou dos melhores trabalhos e portefólio de avaliação; Mcfee e Leong (1997) reconhecem quatro tipos: portefólio de apresentação ou dos melhores trabalhos; portefólio de documentação; portefólio de avaliação e portefólio de processo.

Segundo De Fina (1992), os portefólios de avaliação são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo. Entender o portefólio apenas como uma colecção de trabalhos é um malogro, quer do ponto de vista do conceito, quer do ponto de vista do seu potencial, daí a importância da reflexão e da selecção em todo o processo. Os objectivos subjacentes à selecção de trabalhos ou evidências transformam a pasta de trabalhos num portefólio com evidências e reflexões sobre as metas, os objectivos e sobre as realizações dos alunos.

Neste contexto, o portefólio é um instrumento que possibilita a apreciação e a interpretação das aprendizagens realizadas e a planificação de experiências de aprendizagem



adequadas aos alunos. Um portefólio conta a história das experiências, dos esforços, dos progressos e das realizações do aluno, revelando as suas características únicas, visto que o portefólio “torna-se num fórum para a aprendizagem” (Murphy, 1998, p. 29).

Assim, o portefólio é uma forma de avaliação que envolve o seu autor (aluno / adulto) e o mediador (professor / profissional de RVC / formador), qualquer que seja a idade e/ou o nível de escolaridade, no seu processo de implementação. Para ser considerado portefólio, o processo de colecção deve implicar os alunos a seleccionar os trabalhos e a reflectir sobre eles (Grubb & Courtney, 1996), favorecendo o envolvimento dos mesmos na sua própria aprendizagem. Assim, professores e alunos tornam-se uma equipa que colabora no processo de avaliação, pois juntos exploram, documentam e reflectem sobre os progressos e aquisições realizadas. Nesta óptica, o portefólio é construído pelos alunos, mais do que para os alunos. Estes, ao participarem na selecção das evidências mais representativas, estão a aprender o valor do seu trabalho. Simultaneamente, construir o portefólio encoraja e desenvolve a auto-avaliação. Através desta última, o aluno toma consciência das suas próprias aprendizagens e do seu crescente desenvolvimento. Tal tomada de consciência, assim como o envolvimento na aprendizagem e na avaliação beneficiam o processo de aprendizagem do aluno, favorecendo a metacognição<sup>51</sup>. Desta maneira, através dos portefólios, os alunos envolvem-se na sua história pessoal de aprendizagem. Aqueles podem, ainda, incluir evidências seleccionadas por colegas e professores (De Fina, 1992).

Assim, podemos inferir que a metacognição deriva de representações mentais internas do indivíduo, ou seja, é importante que os seres humanos se compreendam a si mesmos como agentes do seu próprio pensamento; pensamento este que pode ser controlado de forma deliberada (Klenowski, 2005). Existe, portanto, uma forte necessidade de compreender o lugar que as emoções ocupam na aprendizagem, assim como desenvolver a capacidade para controlá-las. Este é um elemento fundamental da ‘inteligencia emocional’, crucial na aprendizagem. Quando um indivíduo possui este auto-conhecimento, é possível que se auto-regule mediante a planificação; que mantenha um controle pessoal e que assuma a auto-valorização, mesmo diante de contextos desconhecidos e de mudança (Klenowski, 2005, p. 47). Esta auto-

---

<sup>51</sup> Adoptamos a definição de metacognição de Klenowski (2005, p. 14), como sendo “El crecimiento metacognitivo que se pretende lograr con el desarrollo de un trabajo de portafolios, es un medio por el que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje, pero sobretodo implica procesos que les motivan a ser responsables de su propio aprendizaje continuo”.

valorização e a auto-gestão do conhecimento são características que devem estar presentes na metacognição. Para Klenowski (2005, p. 47), a auto-valorização “se refiere a los pensamientos personales de los aprendices en cuanto a sus conocimientos y habilidades, a sus estados afectivos en relación a su conocimiento, sus habilidades, motivación y características” e a auto-gestão “se refiere (...) a la reflexión sobre el pensamiento en acción que ayuda al individuo a organizar los aspectos de la resolución de problemas”. Para um bom uso dos portefólios na avaliação, é essencial efectuar uma auto-valorização certa do que se sabe, que conduz a uma auto-regulação efectiva. “Cuando los estudiantes evalúan y responden responsablemente a su propio trabajo, desarrollan metacognitivamente la capacidad de reflexionar sobre su pensamiento. Se espera que evalúen los resultados y los procesos utilizados para lograr tal aprendizaje” (*ibidem*, p. 140).

O portefólio envolve a avaliação de actividades autênticas integradas no currículo e consistentes com a perspectiva e as estratégias de ensino-aprendizagem adoptadas. Neste processo, ensino-aprendizagem e avaliação podem ser tecidos conjuntamente, podendo providenciar informações válidas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Colecção de evidências seleccionadas, participação do aluno que selecciona e explicita as razões da mesma, tomada de consciência, auto-reflexão sobre a própria aprendizagem, análise e interpretação para a continuidade do processo são elementos característicos e definidores do portefólio.

Numa linha de continuidade e de reforço das ideias referidas, pretendemos, ainda, demonstrar a possibilidade do uso do portefólio como instrumento de aprendizagem e de avaliação.

### **2.12.2. Portefólio: instrumento de aprendizagem e de avaliação**

“Existen muchas razones tanto teóricas como prácticas que recomiendan el uso del portafolios en un abanico de contextos y para distintos propósitos; además da insatisfacción que existe con los enfoques evaluativos derivados de la insatisfacción cuantitativa” (Klenowski, 2005, p. 12). De acordo com o último autor (*ibidem*), os métodos mais qualitativos, como é o caso dos portefólios, proporcionam uma alternativa em expansão, visto que o seu procedimento está relacionado com a teoria actual da avaliação e da aprendizagem. A grande variedade de funções dos portefólios torna mais explícita a relação que deve existir entre o currículo, a avaliação e a

pedagogia, já que proporciona, aquando da avaliação, processos para documentar o ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Klenowski (*ibidem*, p. 12),

Recientemente se ha visto la necesidad de desarrollar una unidad teórica, como la del curriculum y la evaluación, para relacionar el aprendizaje con la pedagogía. Shepard (2000) y Looney (2000) han resaltado la necesidad de establecer una simbiosis entre las políticas del curriculum y la evaluación que se refleje en la práctica pedagógica. El uso del portafolio ofrece la oportunidad de realizar esta importante integración de la evaluación con el desarrollo del curriculum [...]. [...] con el uso del portafolios, se concluye que promueve el desarrollo de habilidades importantes, tales como la reflexión, la autoevaluación y el análisis crítico. El método del portafolios se está utilizando cada vez más para la evaluación y el aprendizaje debido al gran potencial que tiene para fomentar el desarrollo metacognitivo tanto en relación con el aprendizaje en un contexto curricular determinado, como en las prácticas pedagógicas.

De acordo com o exposto, Murphy (1998) advoga que os conteúdos do portefólio revelam não apenas onde o aluno chegou mas também como lá chegou, ou seja, em primeiro que tudo o problema não está em saber como fazer, mas sim em saber o que fazer, porquê e como. Em consonância, Klenowski (2005, p. 38) refere que “todos los portafolios contienen ‘elementos de evidencia de aprendizaje significativo’ y cuanto más relevante sea la prueba, más útil resultará valorar el nivel de logro alcanzado”.

Mas, para se chegar até essa aprendizagem significativa, há que ter em atenção que:

Los cambios pedagógicos requeridos para la introducción del uso de portafolios incluyen: aprendizaje dialogado, tutorías, entrevistas, sesiones personales, discusiones en grupo, crítica de los compañeros, diversidad de estilos de enseñanza, importancia del crecimiento cognitivo y formación para investigar (Klenowski, 2005, p. 129).

Para complementar a ideia de aprendizagem significativa há que considerar que o portefólio é elaborado tendo como base o currículo. Coll, *et al.* (2001, p. 221) referem-se a tal conjectura da seguinte forma:

à medida que nos vamos aproximando da prática lectiva na sala de aula [...] vai perdendo sentido e interesse manter as diferenças entre os diversos elementos do currículo, a não ser para fins de conceptualização teórica. Na actividade quotidiana das aulas, nas actividades de ensino e aprendizagem que nelas se levam a cabo, as respostas às perguntas acerca do quê, como e quando ensinar e avaliar fundem-se para configurar uma prática educativa em que os aspectos relativos à avaliação das aprendizagens são indissociáveis dos restantes aspectos implicados, que podem ser identificados numa abordagem mais analítica.

Acreditamos, à semelhança da autora (Alves, 2006, pp. 13-14), que o portefólio deve conter, não apenas os melhores trabalhos do seu autor, mas também, e em particular, os trabalhos de outros níveis que comprovem os seus progressos, visto que,

trata-se de seleccionar os documentos que têm a ver com as competências a validar e que testemunham o nível atingido. A tarefa do aluno é a de fornecer os registos pertinentes; a tarefa do professor é de avaliar as competências visadas pelo programa com base nos registos fornecidos; o júri final tem por tarefa validar o trabalho de avaliação efectuado pelos professores.

Entretanto, uma das potencialidades do portefólio refere-se ao facto de suscitar a participação do indivíduo na análise das suas próprias experiências de aprendizagem e no processo de auto-avaliação. O desenvolvimento do processo cria oportunidades para envolver o aluno na apreciação do seu trabalho, na reflexão, na auto-avaliação, favorecendo a assunção da responsabilidade individual pela aprendizagem, ainda que tal não ocorra automaticamente (Welter, 1998). Por conseguinte, o portefólio dá ao indivíduo a oportunidade de tomar parte do processo de avaliação. Ao participar nesta avaliação, o aprendente começa a compreender o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que adquire sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem (MacDonald, 1997; Murphy, 1998). Tomar consciência, reflectir sobre as suas realizações e sobre as mudanças que evidenciam a aprendizagem documentada favorece o desenvolvimento de processos metacognitivos (Doly, 1999), envolvendo o pensar sobre as cognições e sobre o processo de aprendizagem, bem como a auto regulação da aprendizagem.

Para realçar o exposto, citamos Klenowski (2005, p. 12):

La evaluación es beneficiosa en el área de enseñanza y aprendizaje, debido a que ayuda a los estudiantes a desarrollar y profundizar su aprendizaje; por lo que más que limitarlos, los capacita; en este contexto el papel de la evaluación es formativo y requiere de un alto nivel de validez [...] solo el portafolios puede proporcionar el centro de recursos para la revisión, la reflexión, el establecimiento de objetivos así como el plan de acción para el estudiante. En el portafolios se recogen las pruebas del progreso y de los logros alcanzados por cada alumno que, cuando son gestionados apropiadamente, pueden ayudar a fomentar el éxito global. En este contexto el estudiante administra y recopila el trabajo de portafolios, en el cual revela pruebas significativas de su aprendizaje y / o de su competencia en habilidades clave.

Outra vantagem adicional do portefólio prende-se com o facto de este facilitar e promover a partilha de informação obtida. O portefólio providencia informação útil e precisa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de cada indivíduo, através do destaque positivo de evidências concretas das competências e realizações do mesmo, o que tende a favorecer a

comunicação entre professores /formadores e alunos / aprendentes. O portefólio valida o que sabemos sobre uma pessoa sabe e como aprende, registando e assinalando as experiências de aprendizagem realizadas pelo aluno ao longo do tempo (MacDonald, 1997).

Na perspectiva de Klenowski (2005), o portefólio é uma forma “expansionista” de avaliação, pois permite incorporar múltiplas fontes e uma variedade de medidas de avaliação. Gipps (1997, p. 13), citado por Klenowski (2005, pp. 60-61), defende que uma boa prática avaliativa deve:

Apoyar el aprendizaje y la reflexión, incluyendo la evaluación formativa.

- Ser abierta y estar vinculada con los criterios demandados en vez de depender del desempeño de los demás.
- Incluir una variedad de estrategias evaluativas de forma que todos los alumnos tengan la oportunidad de rendir favorablemente.

Assim, a avaliação e o ensino estão integrados no processo de desenvolvimento dos portefólios. O trabalho contido nestes pode reflectir a necessidade de mudança e, ainda, proporcionar ao professor / formador informação sobre a avaliação e o *feedback* necessários para fomentar as aprendizagens.

Neste contexto, o portefólio é um conceito de avaliação e não apenas um instrumento ou um método (McAfee & Leong, 1997). Possibilita uma filosofia que entende a avaliação como uma componente integral do processo de ensino-aprendizagem e possui uma natureza interactiva, na medida em que professores / formadores e alunos /aprendentes interagem e colaboram para potenciar os benefícios do processo de ensino e aprendizagem (Murphy, 1998).

Na mesma linha de ideias, Klenowski (2005, p. 14) refere:

El uso del portafolio es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método de evaluación de portafolios tiene como finalidad conseguir el aprendizaje del alumno junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para la instrucción continua.

Os portefólios têm vindo a ganhar uma grande notoriedade e a adesão de muitos professores / formadores, apresentando-se como uma possibilidade, entre outras, para realizar uma avaliação, que ao longo do tempo se revele, autêntica, contextualizada e colaborativa (McLaughlin & Vogt, 1996). Eleger o portefólio como estratégia de avaliação pressupõe uma concepção de aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e constante evolução (Murphy, 1998).

A utilização do portefólio deve permitir a passagem do “eu não sei fazer/eu não sou capaz” para o “eu sei fazer/eu sou capaz” (Collins, 1998), com a ajuda dos seus professores / formadores, constituindo, de acordo com estudos analisados por Veiga Simão (2008, p. 139), “o registo da trajectória de aprendizagem do aluno”. Por conseguinte, Klenowski (2005, p. 14) refere:

Los procesos cognitivos utilizados por los estudiantes, tales como la autorregulación y el autocontrol, son fundamentales para comprender las construcciones y los logros individuales, siendo más multidimensionales y jerárquicos según van desarrollándose. El uso del portafolio para el aprendizaje y la evaluación puede informar a profesores y alumnos sobre su reconceptualización del conocimiento. Las habilidades y el conocimiento se construyen y demuestran de maneras distintas. Un portafolio que proporciona a los profesores puntos de vista sobre estos importantes procesos cognitivos. Por eso el portafolio es considerado como un método de gran utilidad tanto para desarrollar como para evaluar las capacidades de los estudiantes.

O porquê do uso do portefólio? Quais são os princípios que sustentam o uso do portefólio? Qual a sua importância?

Los seis principios que sustentan el uso de los portafolios son: promueve una nueva perspectiva sobre el aprendizaje, es un proceso en desarrollo, incorpora el análisis de los logros y el aprendizaje, requiere autoevaluación, motiva la elección del estudiante y su reflexión sobre el trabajo, y por último implica a los profesores o a los tutores como facilitadores del aprendizaje” (Klenowski, 2005, p. 144).

Também os teóricos que fundamentam as teorias de aprendizagem social “han sustentado la conceptualización del uso del portafolios” (Klenowski, 2005, p. 170). Assim, o conhecimento da avaliação, a compreensão entre a relação avaliação – currículo e o reconhecimento da importância da avaliação para a aprendizagem, são essenciais para utilizar os portefólios na avaliação e aprendizagem de uma forma benéfica. A avaliação formativa, o *feedback*, a avaliação do rendimento e a validade (aspectos de conteúdo, construção e consequências) são conceitos avaliativos importantes durante a fase de desenvolvimento de um portefólio de trabalho. A veracidade, a fiabilidade e a avaliação sumativa são particularmente relevantes, quando se entrega um portefólio para uma avaliação final e com o objectivo de classificação (Klenowski, 2005).

En el desarrollo de un trabajo de portafolios, los estudiantes se involucran en el aprendizaje como un proceso interactivo. El portafolios conecta por tanto proceso y producto. El aprendizaje del estudiante se documenta y lo que se espera es que se explore y evalúe activamente ese aprendizaje a través de la interacción con sus

profesores, con otros estudiantes o con compañeros. La colaboración, el diálogo y la reflexión son procesos esenciales en la construcción de un portafolios” (Klenowski, 2005, p. 136).

Assim, os portefólios dos alunos permitem-nos a avaliação de: desenvolvimento em habilidades físicas e emocionais; habilidades cognitivas reflectidas no trabalho em curso ou nos currículos individualizados, documentados ao longo do tempo; trabalho de grupo em cooperação e habilidades sociais; crescimento / progressão nas áreas disciplinares; processos de aprendizagem e qualidade do pensamento através das auto-avaliações e das declarações reflexivas, nomeadamente elaboradas no final de cada portefólio e progressão na aprendizagem como planos, esquemas de trabalho e trabalhos finais (Klenowski, 2005). Veiga Simão acrescenta (2008, p. 139): “Consideramos que a avaliação por portefólio fornece estratégias que são consistentes com o constructo da auto-regulação da aprendizagem”. A autora (*ibidem*, p. 129) explica a sua posição, com a seguinte locução:

O portefólio pode constituir o interlocutor do aluno onde este regista os seus pensamentos em palavras de forma a mais tarde poder fazer a passagem das palavras a pensamentos. Quando o discurso é interiorizado, é possível a auto-direcção, a auto-regulação do comportamento. O discurso interno estará na base dos subprocessos da auto-regulação; planeio antes, monitorizo durante e reflecto, a seguir, sobre a prática.

Convocando para esta discussão, Behrens (2008, p. 154) concorda com o sustentado anteriormente, na medida em que o acto de escrever para/num portefólio “desencadeia um processo metacognitivo, no sentido em que há uma distanciação e se constrói um enredo de experiências pedagógicas vividas”, em que a escrita permite um retorno ao vivido, reflectindo e perspectivando as situações passadas. Pela objectivação destes acontecimentos, que contados em diferido, transformam-se numa “história”, cujo “autor” é o seu “herói”, pois “fala de si mesmo, numa narrativa que tem por objecto a sua própria vivência pedagógica pessoal”. Assim, parece tratar-se de um “diário íntimo”, num primeiro momento, em que os acontecimentos “são comparados, colocados em cena e dramatizados, de tal maneira que daí resulte uma história com sentido para o autor e na qual ele encontre um desfecho o mais significativo possível”. Sendo que a história retrata o passado da pessoa, ela altera a realidade para valorizar-se a sua identidade. Em suma, “a história perde, portanto, em objectividade, mas não em verdade, precisamente porque o autor a redigiu tendo em conta a sua vivência pessoal e, por isso, é a expressão da sua essência” (Behrens, 2008, p. 154).

O portefólio pode, assim, fomentar a aprendizagem reflexiva e incorporar, por conseguinte, experiências “individuales, puntos centrales”. Desta forma, “estos estudiantes están informados de que el portafolios es ‘un perfil único que puede reflejar no solo los logros sino también el desarrollo y el progreso’ ” (Klenowski, 2005, p. 134). Em sintonia, Veiga Simão (2008, p. 142) apresenta a seguinte imagem bem elucidativa do afirmado:

Constitui-se, portanto, uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento, onde o estudante pode incluir processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas e particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos.

Em suma, para Veiga Simão (2008) o portefólio, enquanto instrumento de aprendizagem e de avaliação, acentua a avaliação formativa e formadora que envolve o indivíduo no processo e envolve o sucesso de cada aprendiz.

Contudo, a utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação revela desvantagens: a *démarche* é muito trabalhosa; a utilização sumativa do utensílio faz com que os alunos pretendam conhecer, antecipadamente, as orientações para a elaboração do instrumento e os seus critérios de avaliação (Alves, 2006; Behrens, 2008). Veiga Simão (2008, pp. 146-147) acrescenta outras dificuldades: i) apontadas pelos autores e professores / formadores: tempo (para o elaborar, discutir, reflectir, etc.); ii) apontadas pelos autores: dificuldade de avaliar o próprio trabalho; dificuldade nas avaliações dos objectivos curriculares; ansiedade acerca do objectivo, natureza e valor da tarefa; falta de ‘modelos’ orientadores; pouca preparação académica para este trabalho criativo e pessoal; preocupação com a subjectividade da avaliação.

### **2.12.3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA): instrumento de avaliação no processo de RVCC**

O portefólio e o dossiê de aprendizagem são instrumentos que merecem uma atenção particular nos sistemas de ensino e de formação que adoptem uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências (Alves, 2006), como é o caso do processo de RVCC – verificar as distinções constantes do quadro 4: Do dossiê pessoal ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

O dossiê de aprendizagem é uma pasta onde o indivíduo regista o percurso da sua aprendizagem: trabalhos, dúvidas, fichas de leitura, grelhas de avaliação, auto-avaliações, hetero-avaliações, coavaliações, trabalhos individuais complementares, resumos, planos de trabalho,



etc. O dossiê de aprendizagem pode, desta forma, ter várias funções. A partir do dossiê de aprendizagem, o indivíduo constrói o seu portefólio (Alves, 2006). Em sintonia, Gomes, *et al.* (2006b, p. 36) registam:

Um portefólio pode ser encarado como uma derivação de um dossiê, sendo que os distingue o facto de em termos de filosofia de avaliação de ensino/aprendizagem, o dossiê representar ‘uma racionalidade, redutora simplista, de cariz tecnicista e instrumental’ enquanto que o paradigma que está subjacente à utilização de um portefólio é de uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de ‘investigação/acção/formação’. Supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar.

O portefólio surge, então, como um utensílio muito útil para demonstrar as competências que os indivíduos adquirem ao longo da vida, tanto em contexto escolar como através da experiência pessoal e profissional, nas áreas de competências-chave e, por conseguinte, é o instrumento usado pelos CNO. Denominado de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)<sup>52</sup> “é um documento que se articula e decorre do BC” (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 36), ou seja, do Balanço de Competências.

O PRA é, desta forma, definido no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 83) como uma

coleção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto da aprendizagem. Documenta experiências significativas, fruto de uma selecção pessoal (Brookfield & Preskill, 1999).

Assim, o adulto que inicia o seu PRA deve perceber que está a escrever a história de tudo o que aprendeu. A vida do adulto (mais a nível profissional do que pessoal) deve ser pensada, problematizada e reflectida, a fim de encontrar na sua vivência, as competências necessárias para a validação dos seus AE.

Num artigo acerca da temática, Pinto e Alves (2010, p. 111) escrevem:

No processo de RVCC, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens [...] é o instrumento que, embora ‘sujeito a uma permanente (re)construção ao longo do processo’

---

<sup>52</sup> Consoante a avaliação feita pelos profissionais dos Centros e depois de identificadas as lacunas dos candidatos, os adultos podem ter de realizar acções de formação complementar de curta duração, a decorrer no próprio Centro ou noutra entidade associada, ou podem ser encaminhados para um Curso de Educação e Formação, com a indicação do percurso que devem desenvolver. O processo fica concluído com a apresentação e discussão do portefólio, que deverá demonstrar as competências adquiridas pelo adulto, perante um júri. Se o júri reconhecer essas competências, valida-as e é emitido um certificado equivalente ao nível de ensino respectivo.

(Gomes, *et al.*, 2006b, p. 49), pois é ao mesmo tempo uma ‘memória’/‘resumo da sua aprendizagem’ e um ‘projecto de autor’ (*ibidem*, pp. 39-40); ‘organiza o trabalho e expõe as competências reconhecidas pelo candidato’ (*ibidem*, p. 75), estabelecendo-se, para tal, objectivos e desafios, cujos elementos são negociados entre o adulto e os mediadores e a escolha recai, também, em situações significativas de aprendizagem, representando-se de forma clara as competências adquiridas em contextos formais, não formais ou informais.

Quadro 4 – Do dossiê pessoal ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (Gomes, *et. al.*, 2006b, p. 37)

<b>Dossiê</b>	<b>Portefólio</b>
Os trabalhos não representam o percurso do candidato.	O portefólio retrata o percurso de aquisição de competências do candidato.
Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas.	Os elementos a inserir são escolhidos de acordo com os critérios predeterminados e acordados entre candidato, técnicos de RVC e formadores.
Os elementos recolhidos não são necessariamente representativos das competências dos candidatos.	Os elementos escolhidos representam, de forma clara, as competências adquiridas pelo candidato.
Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo.	Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação.
O candidato não faz reflexões, nem estabelece objectivos, desafios, ou estratégias para a sua própria aprendizagem.	O candidato produz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias.
Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos.	Existe uma ligação entre os diferentes trabalhos. A reflexão sobre desafios estabelecidos previamente é obrigatória.
O dossiê é um arquivo morto.	O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação.

### 2.13. Perfil dos avaliadores

A pessoa do avaliador “é um cientista, é um pesquisador, mas bem considerando o que deveria ser, acreditamos que poderíamos dizer, usando um verdadeiro achado de Stake e Kerr (1994), que o avaliador é um ‘provedor de imagens’ ” (Vianna, 2002, p. 86). Deve, portanto, ser portador de um sentido crítico e deve estar contextualizado por um mundo social empírico. Este mundo refere-se a uma rede de relações que o avaliador possui em função dos contextos. Por conseguinte, o avaliador é actor desse mundo social empírico e é portador de pré-conceitos, tendo que lutar pela sua clarificação.

Vianna (2002) define o perfil do avaliador educacional em seis grupos, com o intuito de clarificar que o “avaliador deve ser capaz de”: i) especificar informações necessárias para o desenvolvimento de programas de avaliação; localizar, ler e integrar informações existentes na literatura técnica; analisar avaliações anteriores sobre o assunto de seu interesse, discutindo suas implicações e definir com precisão os objectivos gerais e específicos de uma avaliação. Ou seja, não há uma avaliação tecnicamente pura; ii) examinar, de forma crítica, estratégias de avaliação e seleccionar a mais adequada para o seu problema; formular questões ou hipóteses que serão respondidas / verificadas na avaliação e desenvolver um adequado planeamento para a recolha de dados que possibilitem formular questões ou hipóteses; iii) seleccionar amostra capaz de atender aos objectivos de um projecto e identificar, a partir desses objectivos, as variáveis a considerar na avaliação; iv) seleccionar e/ou construir os instrumentos necessários à avaliação; estabelecer a validade dos instrumentos e determinar o grau da fidedignidade (representatividade / saturação) dos resultados; dominar técnicas qualitativas de recolha de dados; gerir o programa de avaliação e corrigir os seus desvios; seleccionar as técnicas estatísticas necessárias e definir os procedimentos de análise em termos de processamento de dados; v) interpretar / estabelecer conclusões fundamentadas; elaborar relatórios e discutir decisões, ou seja, tomar decisões, comprometendo-se no relatório quando elabora as “Recomendações” positivas ou negativas, para manter ou mudar a realidade existente, respectivamente; vi) estabelecer relações interpessoais adequadas com a equipa de avaliação e administrar recursos humanos / materiais ligados à avaliação.

Vial (2001, p. 44) defende que este trabalho de avaliador também significa o seguinte:

ter o poder de fazer, de conduzir ou de participar da avaliação, interrogando-se sobre o conflito entre as imagens do avaliador, o mito que nos frequenta, queiramos ou não, espécie de Olimpo onde se disputam figuras identificatórias. Lidar com o conflito simbólico entre *topos* e *logos*<sup>53</sup>, lidar com o conflito epistemológico e filosófico entre pensamento disjuntivo e conjuntivo, isto é, ‘assumir’, é algo que não se adquire, muito menos da noite para o dia: o prazo importa, e o processo de referência requer um trabalho inacabável.

---

<sup>53</sup> Na opinião de Vial (2001) a avaliação é o lugar onde ocorre um duplo conflito imaginário e cruzado, o do *logos* entre si e o do *topos* entre si. O conflito entre *topos*, lugares comuns, movimenta-se entre o mito da Redenção, ou seja, acredita-se que avaliar é “desabrochar, crescer” (*ibidem*, p.41) e o mito do Paraíso perdido, que preconiza a avaliação como sanção, correcção e quantificação. É, assim, um discurso afectivo, em que ao primeiro mito se associa o *topos* valorizado do mundo cheio e ao segundo corresponde o *topos* desvalorizado do mundo vazio. Entretanto, para uma mesma imagem social, os avaliadores podem associar o conflito entre dois *logos*, dois registos de palavras: o da *ratio*, que preconiza a avaliação justa e objectiva, na qual a imagem social é valorizadora e o do *pathos*, o qual pressupõe que avaliar é acompanhar, amar e cuja imagem é desvalorizadora. Inversamente, enquanto que ao *topos* desvalorizado do mundo vazio a imagem social faz corresponder o *logos* que supervaloriza a *ratio*, o rigor, ao *topos* valorizado a imagem social faz corresponder o *logos* que desvaloriza o *pathos*, os bons sentimentos.

Desapaixonar e tomar distância: essas duas realidades só são possíveis quando não se confunde mais a avaliação como axiomática com uma axiologia. Somos convidados, na óptica do autor (Vial, 2002), a outro tipo de ampliação da avaliação: tornar possível, válido, disponível, através do exercício do autocontrole, tanto o quantitativo como o qualitativo, o controle dos signos assim como o autoquestionamento sobre o sentido, esse enigma que permite construir-nos.

Em articulação ao apontado, Alves (2004) acrescenta que o acto de avaliar obriga o avaliador (professor, formador, ou outro) a especificar as normas e os critérios sobre os quais se apoia para ajuizar sobre os resultados do avaliado. Assim, informar-se sobre a actividade do aluno / formando é “antecipar sobre a análise dos dados recolhidos, é criteriar a observação, definindo o que se tem direito a esperar do objecto avaliado” (*ibidem*, p. 49). Entretanto, a fase que pressupõe a referida recolha de informações<sup>54</sup> “é um processo que pressupõe um objectivo organizador, a definição de uma estratégia, a colecta propriamente dita das informações e a codificação das informações seleccionadas” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 97).

Na perspectiva específica do processo de RVCC, Jorro (2006, p. 1) regista que a validação de adquiridos experienciais levanta um quadro de análise para interrogar a avaliação da actividade profissional dos profissionais de educação e de formação, com as suas “démarches” requeridas (necessidade de partir de teorias de acção e de construir referenciais), as funções avaliativas (controlo, avaliação de regulação e de orientação) e os objectos de avaliação (actos, experiência vivida). Portanto, a problemática do reconhecimento é crucial, porque surge como um processo englobante da avaliação, o qual sublinha as dimensões identitárias, sócio-culturais e mobilizadoras de uma *démarche* clínica. Assim, o reconhecimento imprime um olhar sobre os diferentes registos da actividade profissional, a singularidade da actividade, o estilo profissional de se engajar na profissão e fazer valer um “ethos” (*ibidem*, p. 1) profissional.

Parafraseando Jorro (*ibidem*, p. 2) “il y a un risque à évaluer l’activité enseignante”<sup>55</sup>, nomeadamente a actividade do professor / formador, que se traduz no seu “agir professionnel”

---

<sup>54</sup> Para De Ketele e Roegiers (1999) existem as seguintes categorias de informações seleccionadas: retoma da informação codificada sob a forma de uma medida (normalmente, ordinal); quando as variáveis a observar são pré-definidas, retomam-se as informações que podem ser codificadas como uma medida (nominal ou ordinal); informações não são codificadas à partida, de forma a permitir a medida, podendo, posteriormente, ser objecto de um processo de medida; retoma das informações que não se pretende, não podem ser codificadas sob a forma de medida.

<sup>55</sup> Há um risco em avaliar a actividade de ensinar (tradução da investigadora).

<sup>56</sup>, através dos gestos da profissão, ou “gestes du métier”<sup>57</sup> (escrever no quadro, circular na sala, etc.) e dos gestos profissionais (dimensão ética do agir), cujos últimos integram os primeiros e ultrapassam-nos pela orientação que tomam, isto é, os seus efeitos nos beneficiários e a interação com o contexto da acção.

Daqui conclui-se que é difícil mudar o paradigma da educação se não se mudar o agir profissional.

## **2.14. Conceptualização da noção de competência**

Embora existindo desde sempre, começa-se a falar mais de competência a partir dos anos setenta do século XX. Nos vinte anos seguintes, a nova economia redefine os processos laborais e as estruturas ocupacionais, incrementando a necessidade de cada indivíduo desenvolver capacidades e competências, promotoras da contínua adaptação a uma sociedade heterogénea e em constante mutação.

Segundo Alves, Estevão e Morgado (2006), esta noção está hoje inquestionavelmente relacionada com a crise do modelo taylorista / fordista e com o surgimento de novas normas e acção no plano técnico-económico. Por conseguinte, o actual capitalismo exige às organizações a definição de uma política mais horizontal e menos hierarquizada.

No mesmo seguimento, Antunes (2005) acrescenta que há uma exigência de reestruturação do mercado, favorecendo uma crescente flexibilização, novas formas de trabalho e o desemprego de longa duração. Os níveis hierárquicos nas organizações diminuem, intensifica-se a cooperação interfuncional e a responsabilidade é cada vez mais partilhada. Os trabalhadores têm de aumentar as suas competências pessoais e interpessoais (competências transversais) a par das estritamente técnico-profissionais, para poderem fazer face às crescentes exigências do mercado. Por sua vez, às pessoas é exigida a permanente actualização das suas competências, pois é com base nelas que serão avaliados. Desta forma, pode-se entender a seguinte afirmação dos autores: “parece que a noção de competência parece legitimar uma fórmula mais ágil de cidadania ao propiciar realizações pessoais e profissionais mais de acordo com os investimentos individuais na gestão da formação e da sua mobilidade” (Alves, Estevão & Morgado, 2006, p. 259).

---

<sup>56</sup> Agir profissional (tradução da investigadora).

<sup>57</sup> Gestos profissionais (tradução da investigadora).

“São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situações, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Em sintonia, outros autores (Le Boterf, 1994; Rodrigues & Peralta, 2006), defendem que competência é a capacidade de agir em situação, mobilizando/transferindo, para tal, conhecimentos, capacidades e atitudes. O desempenho competente em situação depende do equipamento, cognitivo e afectivo, de um dispositivo cujos conteúdos são disponibilizados na acção. Cientes da grande diversidade de conceptualizações de competência, assim como da divergência de opiniões da mesma, tendo causado diferentes abordagens, com diferentes fundamentações teóricas relativas à problemática de competência, adoptámos para o nosso estudo as definições nomeadas.

Um dos motivos da dificuldade e da complexidade do processo de RVCC advém da natureza do próprio objecto em estudo, as competências (Cavaco, 2007). “Quase que a totalidade das acções humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica”, defende Perrenoud (1999, p. 7).

É deste dispositivo, isto é, da competência, “que se alimenta o desempenho competente”, devendo-se encarar aquela “como uma promessa de desempenho”. Em suma, a competência, na opinião de Cavaco (2007, p. 23), não existe “*per se*, está ligada a uma acção concreta e associada a um contexto específico”, a competência não é, portanto, aquilo que se faz mas como se consegue fazê-lo, tendo por base uma acção, um contexto e procedimentos específicos, o que coloca problemas na avaliação de competências nos Centros. Porquê?

Reportando-nos ao estudo da última autora citada, o facto de o adulto não ser avaliado no momento em que revela certa competência mas, posteriormente, coloca à equipa dificuldades em captar com rigor as competências dos indivíduos e, como forma de tornear a situação, a mesma equipa não só incide no “processo de auto-avaliação”, como também opta pela

triangulação de informação, recorrendo a várias fontes (p.e. provas sobre o percurso de vida, observações, análise do dossiê e dos trabalhos realizados pelo adulto ao longo do processo), a vários instrumentos (p.e. exercícios de demonstração, instrumentos de mediação, situações-problema) e ao trabalho em equipa (Cavaco, 2007, p. 23).

Corroborando Alves, Estevão e Morgado (2006), podemos acrescentar que competência é um conceito polissémico, relacionado não só com a avaliação, mas também com a nova organização do trabalho, a crítica da pedagogia tradicional, a integração / descentralização das responsabilidades formativas e as novas orientações do espírito capitalista. Não podemos ignorar que aquela palavra se posiciona do lado do ser, das qualidades do sujeito (e não do ter, como acontecia com a qualificação), implicando uma nova valorização do trabalhador. Todavia, não podemos reduzir tal definição ao plano individual, já que “a produção da competência é também indissociável das condições sociais, económicas, políticas e culturais em que emerge” (*ibidem*, p. 257).

A noção em análise destaca a capacidade de os indivíduos realizarem o seu itinerário profissional que não é planificado na origem, devido à instabilidade das relações de trabalho. Assim, as organizações são vistas não tanto como qualificantes, mas como organizações aprendentes, em que a sua gestão é também não tanto uma gestão de competências mas por competências. A sociedade deve ser capaz de se transformar numa sociedade aprendente, atenta à lógica industrial, na qual dominam as dimensões da performatividade em detrimento das emancipatórias.

À semelhança do que se passa no mundo empresarial, a escola vê-se embrenhada nesta ideologia, prevalecendo nela também a lógica da performatividade. Alves e Machado (2003) personalizam a crise do sentido da escola pela dicotomia das metanarrativas da performatividade<sup>58</sup> e da emancipação<sup>59</sup>, apontando como novo dispositivo a autonomia / auto-reflexão / auto-avaliação, que consideram um caminho a seguir.

A crise da educação resulta da sujeição da escola à performatividade, por um lado e, por outro, dos discursos educativo-pedagógicos, com base nos quais a escola continua a querer formar cidadãos, ao passo que o sistema exige técnicos eficazes. Assim, a escola vista como agente de emancipação é substituída pela escola subjugada à performatividade, ou seja:

A transmissão e aquisição do saber [...] passam a obedecer à necessidade de optimização do próprio sistema económico. Deixa de existir uma finalidade ‘humanista’ no acto de educar: educa-se para se ser mais eficaz e mais produtivo.

---

<sup>58</sup> A metanarrativa da performatividade assenta nos seguintes princípios: marcada pelo critério da eficiência, associado aos fins a atingir e traduzidos nos desempenhos dos alunos, como garantia do investimento feito na educação; avaliação é um instrumento privilegiado da rentabilização/performatividade; professor é somente “atestador” das exigências sociais e o aluno é um sujeito passivo.

<sup>59</sup> A metanarrativa da emancipação coloca a ênfase no formando e na sua experiência, assumindo a actividade como modo de realização humana. Por sua vez, os professores são profissionais reflexivos, investigadores educacionais e responsáveis pela criação de cidadãos reflexivos, críticos e activos, ou seja, o aluno é actor / sujeito na aquisição das suas aprendizagens escolares.

A escola deixa de ser um fim em si mesmo, preocupado sobretudo com a emancipação do homem, para se tornar um meio fundamental na performatividade generalizada (Alves & Machado, 2003, p. 81).

Pelo exposto, e à semelhança de Alves, Estevão e Morgado (2006), pretendemos clarificar as duas metanarrativas em que as competências se movimentam. Assim, a performatividade parece enquadrar-se mais facilmente no campo sócio-educativo, contudo tal pode ser fatal para a educação se esta desprezar o ser / sujeito, na sua real assumpção do termo.

#### **2.14.1. Da qualificação à competência**

Segundo Lise Demailly (1987), citada por Canário (1999), enquanto que é através da competência que a qualificação se torna eficiente e se actualiza numa situação de trabalho, a qualificação é uma expressão que remete para o mundo dos títulos, diplomas, graus e certificados que comprovam a capacidade de uma pessoa para desempenhar determinadas funções, de acordo com o seu sucesso num percurso formativo formal. Deparamo-nos, então, com uma clara distinção entre qualificação e competência, assim como uma descontinuidade entre a primeira e a segunda, ou antes, entre a situação de formação e a situação de trabalho, respectivamente. Esta situação pode ser explicada se encararmos a dificuldade em adaptar / adequar as aprendizagens realizadas na situação de formação para situações reais de trabalho. Logo, a qualificação, ou se preferirmos, a sabedoria – prévia ao exercício profissional –, não é um garante de competência.



### **CAPÍTULO III**

#### **EDUCAÇÃO / FORMAÇÃO DE ADULTOS**

## Educação / formação de adultos

Foucault argumentou contra a ideia de que o conhecimento humano é um progresso de descoberta sempre acumulativo e cada vez mais racional, desde os tempos *Homo Sapiens*,<sup>60</sup> através da história humana, até ao nosso próprio tempo (2002). Sustentou que precisamos de ‘cronologias históricas livres e sucessivas disposições de todas as formas de perspectiva progressista’ (1980: 49) (Jardine, 2007, pp. 106-107).

Abrimos com esta citação o presente capítulo que teoriza à volta da Educação e Formação de Adultos, por considerarmos que sintetiza a forma como pretendemos abordar a temática, no sentido de que “enquanto historiador e filósofo, Foucault documentou nos seus escritos que, em determinadas alturas, o que conta como conhecimento verdadeiro, válido e *fiável*/mudou”, o que prova a sustentação do mesmo, “que os corpos de conhecimento não são simplesmente descobertos e acumulados pelos seres humanos, mas antes criados / constituídos para servir os interesses e circunstâncias dos seres humanos de cada época (1999)” (Jardine, 2007, p. 103). Desta forma, resumizamos que “estes sistemas são permutáveis. São formas mutuamente exclusivas de conhecer o mundo, em vez de acumulativas, progressivas, complementares ou contraditórias” (*ibidem*, p. 107).

### 3.1. Educação de adultos: da sobreposição / sobrevalorização do ensino tradicional ou dos diplomas até à importância / valorização da experiência

De acordo com a perspectiva sócio-histórica, queremos dar conta do estatuto dos saberes experienciais, mesmo que de uma forma sincrética.

Nas sociedades pré-modernas deu-se o predomínio das aprendizagens informais e não formais.

Já nas sociedades modernas, séc. XVII/XVIII deparámo-nos com a invenção do “modelo escolar” e com o domínio das aprendizagens formais, por dois motivos: prioridade do saber científico / disciplinar e pela formalização da transmissão do saber. De acordo com Canário (1999), a instituição escolar, na sua forma actual, é fenómeno que remonta, portanto, a finais do século XVIII, associado ao final do Antigo Regime e ao surgimento dos modernos Estados-Nação. Ainda nas sociedades modernas, instituiu-se um regime de duplo monopólio da Escola (o

---

<sup>60</sup> Itálico no original.

monopólio das aprendizagens formais e o monopólio da certificação das aprendizagens) e, por fim, assistiu-se à desvalorização, descridibilização e, até, rejeição das aprendizagens informais e não formais.

Por fim, nas sociedades pós-modernas deparamo-nos com a crise do modelo escolar, em duas ordens de razões: a explosão das tecnologias de mediação da informação e do saber, ou seja, a re-emergência das aprendizagens não-formais e a obsolescência tecnológica; e a necessidade de formação ao longo da vida, com a revalorização das aprendizagens informais (“experiência” e das “competências”). Em concordância, Canário (1999, p. 97) reafirma que o crescimento exponencial e a multiplicidade das ofertas educativas, marcantes na segunda metade do século XX, põem em causa o ‘monopólio’ educativo daquela instituição, o que, contudo, não significa um processo de ‘desescolarização’, antes a ‘forma escolar’ ultrapassa as fronteiras da instituição escolar, infiltrando-se nas práticas educativas não escolares.

Assim, as formações dirigidas aos adultos participam da tendência supra referida e representam ‘uma extensão da forma escolar’ (*ibidem*, p. 98). Deparamo-nos, conseqüentemente, com uma contradição entre a educação de adultos como prolongamento da forma escolar e a tentativa de construção de um distanciamento crítico das práticas escolares.

A organização pedagógica escolar tem a sua origem na passagem de uma relação mestre-aluno para uma relação mestre-classe “em que se pretende ensinar muitos como se fossem um só” (*ibidem*, p. 98), dando-se a uniformização do ensino (uma única explicação dos fenómenos educativos), assim como a repetição e a regularidade da realidade educativa, em que os fenómenos educativos são estudados a partir dos princípios da ciência mecanicista e positivista.

Em oposição à reversibilidade dos fenómenos educativos, estudada a partir do referido positivismo, temos a irreversibilidade dos mesmos que faz de cada situação educativa uma situação singular, num contexto singular, dependente de um público singular. Esta trilogia (singularidade, contextualização e dependência do público) constitui-se como eixo fundamental da acção educativa (que a educação de adultos ajuda a evidenciar), contudo a forma escolar não está preparada para considerar.

A característica essencial desta forma escolar reside na “exterioridade do saber relativamente aos que são ensinados, cuja experiência é, tendencialmente, ignorada e a quem, portanto, não é reconhecido o estatuto de sujeito” (*ibidem*, p. 100). É a dominância de um conjunto sequenciado de procedimentos da didáctica clássica – a repetição de informação e a

transmissão de conhecimentos articulados entre lições, exercícios e controle – que permite reconhecer na escola uma organização similar à produção industrial standardizada, organizada de acordo com os princípios tayloristas, orientada para a produção e o consumo de massas, característicos das modernas sociedades industriais.

Portanto, a taylorização dos processos surge associada aos processos de repetição e transmissão de informações que dispensam e desprezam a experiência prévia dos aprendentes e os processos de pesquisa e descoberta.

A crítica à forma escolar, na opinião de Canário (1999), decorre da verificação de uma crise geral das instâncias tradicionais de socialização (onde a instituição escolar ocupa um lugar relevante), o que põe em causa o modelo clássico de integração normativa, baseado numa concepção de socialização entendida como puro constrangimento, exterior aos sujeitos. Ao contrário, tende a destacar a importância da construção experiencial por parte dos actores, que é indissociável a construção do sentido, isto é, de uma forma de intervir e transformar a realidade. É esta linha de pensamentos que segue Freire (1975, pp. 106-107) ao opor a educação bancária à educação problematizadora, senão registemos as suas palavras:

Para a prática 'bancária', o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação [não pode o *ter* de alguns converter-se na obstaculização ao *ter* dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam aos segundos, na sua escassez de poder], mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isso é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo, do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, [...] é [...] o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da acção transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.

A educação bancária inibe o poder criador dos educandos, enquanto a educação problematizadora (reflexiva) implica um desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão das consciências enquanto a segunda procura fazer emergir aquelas. É precisamente nesta oposição (imersão / emersão) que Canário (1999) situa a crítica à forma escolar e as tentativas da sua superação quer na educação de crianças, quer de adultos. O autor acrescenta que é a partir da crítica em causa que podem ser criadas as condições para operacionalizar o princípio de que o adulto constitui o principal recurso para a sua formação.

No relatório de Bogard (1991), elaborado para o Conselho da Europa, há que atender às três orientações: a primeira pressupõe que a educação e a socialização devem ser pensadas em conjunto, sendo que a educação corresponde a um processo de construção de uma experiência, que permite pensar o campo pedagógico não como fechado, mas articulado com o campo institucional / organizacional e com o campo social. Assim, a segunda orientação aponta para o facto de que os processos educativos devem afastar-se dos métodos da produção industrial, em que se valoriza a singularidade de cada situação educativa, ou usando a nomenclatura de Bogard (1991), o formador assume uma educação por medida, na qual constrói processos e sistemas por medida, pressupondo-se a apreensão dos problemas e a construção de respostas educativas adequadas, preconizadas na engenharia educativa. Por fim, o autor (*ibidem*) defende que se deve fazer do aprendente o centro das atenções, ou seja fazer do adulto não um cliente, mas transformá-lo num co-produtor da sua formação.

Segundo esta perspectiva, o trabalho educativo passa a debruçar-se menos na aquisição de conteúdos e a incidir mais na compreensão do meio ambiente físico e social, bem como na construção de esquemas adequados de acção. De acordo com Machado (2007, p. 96),

a partir de algumas teorias psicológicas do desenvolvimento, defende-se, assim, a constituição de um saber praxeológico que considera a experiência dos adultos como um ponto de partida para a reconstrução da profissionalidade e da identidade. Não se trata, obviamente, de atribuir um valor absoluto aos saberes experienciais, mas considerá-los como um valioso ‘recurso’ pedagógico para transformar as práticas por via do confronto dialéctico com o trabalho reflexivo.

Então, a noção de experiência torna-se nuclear em relação a qualquer matéria objectiva. “Centrar a educação no sujeito que aprende”, construindo uma ‘pedagogia da pessoa como totalidade’ (Canário, 1999, p. 26), representa trabalhar não apenas as aquisições académicas do adulto mas a forma como ele constitui a sua vida e as suas aquisições sociais (Bogard, 1991). E,

aprender corresponde a passar de representações como imagens concretas para conceptualizações abstractas que permitam estabelecer relações entre os dados da experiência e a elaboração de modelos; trata-se, portanto de um movimento de desconstrução de um sistema substituindo-lhe uma base conceptual que permita ultrapassar os saberes-fazer adquiridos (Canário, 1999, p. 26).

Em consonância, Perrenoud (1999, p. 10) advoga que

a construção de competências [...] é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de

uma acção eficaz. [...] Os esquemas constroem-se ao sabor do *treinamento*,<sup>61</sup> de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. [...] Tal treinamento só é possível se o sujeito tiver o *tempo* de viver as experiências e analisá-las.

Se olharmos para a experiência numa perspectiva da sua História, nomeadamente sob o ponto de vista epistemológico e tentarmos perceber se, ao longo dos tempos, a experiência constituiu-se ou não como contributo à aprendizagem, podemos enumerar os seus defensores e opositores, abordando apenas os filósofos que nos parecem ter contribuído, com os seus pensamentos, para os objectivos da presente investigação. São os seguintes pensadores que sustentaram que a experiência contribuiu para a aprendizagem: i) Aristóteles, defendeu que a experiência parecia ser da mesma natureza que a ciência ou arte, com a diferença de que a ciência e a arte advinham aos homens através da experiência, porque a experiência “*empeiria*” criou a arte “*techne*” e a falta de experiência, o acaso (Marques & Santos, s/data, pp. 104-105). Em sintonia, Jardine (2007, p. 104) acrescenta que “Aristóteles (1941) classificou a aprendizagem pelas nossas experiências sensoriais e mesmo o que somos capazes de aprender a partir da observação e reflexão sobre as nossas experiências vividas de coisas e acontecimentos individuais como formas de conhecimento”; ii) Hume e o empirismo, teoria segundo a qual todo o conhecimento deriva da experiência e recusa qualquer tipo de conhecimento antes daquele (Marques & Santos, S/data); iii) Dewey<sup>62</sup> e o pragmatismo: “cada conhecimento é ‘verdadeiro’ enquanto for reconhecido como tal pela opinião colectiva” (*ibidem*, p. 76); iv) Popper; v) Escola Sociológica de Chicago; vi) Schon (a reflexão na acção), para o qual evocamos o estudo de Pires (2002, p. 194):

Schon (1983, 1996, 1998) atribui um papel determinante à reflexão, que ocorre em momentos distintos. A reflexão-na-acção (*reflecting-in-action*) é entendida como o pensamento sobre o que se faz na acção. Pode-se reflectir *na* acção (*reflecting-in-action*) e *sobre a* acção (*reflecting on action*). Para Schon (1983), o nosso conhecimento sobre o desempenho espontâneo e intuitivo, nas acções do dia a dia, não é facilmente descritível. O autor considera este conhecimento como ‘tácito’, implícito nos padrões da acção e dos nossos sentimentos. O conhecimento é entendido como fazendo parte da acção [...]. Da mesma forma, o autor considera que a vida profissional depende do conhecimento tácito, implícito na acção, o conhecimento-na-acção (*knowing-in-action*),

---

<sup>61</sup> Itálicos no original.

<sup>62</sup> Autor referenciado / aprofundado de seguida.

o qual dizia respeito a gestos / pensamentos espontâneos, logo não há que pensar neles antes ou durante a acção, os quais muitas vezes não são / foram devidamente conscientizados e, tendo ou não essa consciência, normalmente não era possível desvelar o saber que o acto em si revela / revelou; vii) Piaget<sup>63</sup> (o desenvolvimento cognitivo), sendo que convocamos e corroboramos a investigação da mesma autora (Pires, 2002, p. 234), quando refere:

a corrente cognitiva e construtivista, marcada pelo contributo de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, faz uma leitura de competência como mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, exigindo processos de análise, de compreensão, de elaboração de quadros conceptuais e de representações (sistemas mais ou menos estruturados que funcionam como grelha de leitura da realidade).

Assim, para Piaget as competências não eram ou não surgiam como um somatório de conhecimentos ou de condutas parcelares, pois os conhecimentos eram construídos activamente pelo sujeito, articulados com a sua experiência e com os conhecimentos já adquiridos, em que a aprendizagem implicava uma reorganização e até a transformação das representações existentes. A aquisição das competências não era, então, redutível a uma acumulação quantitativa de saberes. Como escrevem Marques e Santos, (s/data), a equilibração era, para Piaget, um dos factores gerais, responsáveis pelo desenvolvimento mental<sup>64</sup>, sendo que a equilibração constituiu uma auto-regulação, isto é, uma certa compensação activa permanente às perturbações exteriores, conseguida pela adaptação (do sujeito relativamente ao meio), que por sua vez assentava em dois mecanismos complementares: a assimilação (o indivíduo incorporava elementos do exterior, integrando-os na sua estrutura) e a acomodação (aquisição de novas estruturas cognitivas e correspondentes modificações das anteriores, enquanto se acomodava ao meio). As estruturas estabeleceram-se para cada estágio determinado, sendo progressivamente integradas em novos sistemas de formação. Em sintonia, Jardine (2007, p. 106) advoga que

na obra de Jean Piaget, o conhecimento imaginativo, personificado e divertido da criança, em relação ao mundo, é gradualmente substituído por um pensamento

---

<sup>63</sup> Piaget, nascido na Suíça em 1896 e biólogo de formação, interessou-se pelo estudo da evolução do ser humano enquanto espécie, sob o ponto de vista da inteligência (epistemologia genética). Partindo do pressuposto que a ontogénese (desenvolvimento do ser) reproduz a filogénese (desenvolvimento da espécie), estudou o processo de desenvolvimento e da aprendizagem na criança, em busca de respostas às questões da construção da inteligência humana e do desenvolvimento cognitivo. Sendo este o único aspecto desenvolvido pelo autor, considera entretanto que o aspecto afectivo do desenvolvimento constitui o motor e a energia necessária à construção da inteligência (Smith; Cowie & Blades, 2001).

<sup>64</sup> Os restantes factores são: hereditariedade, meio e actividades.

mais maduro, lógico e matemático, que é compreendido por Piaget com o sendo o auge da consciência humana. A teoria do desenvolvimento na educação sintetiza-se ao nível dos argumentos individuais, produzidos tendo em conta o 'progresso' do conhecimento ao nível cultural e societal.

Por sua vez, para outros filósofos a experiência constituiu um obstáculo à aprendizagem, tal como defenderam: i) Platão (nascido em 427 a.C.) e o inatismo, Platão sustentou que a “sensação pura e simples não explica o aparecimento de certos conceitos ou noções comuns” (Marques e Santos, s/data, p. 63); ii) Bachelard – 1884 a 1962 – (a “filosofia do não”) discordou que se “conhece o objecto percebido realmente como ele é em si e [não] considera que todo o conhecimento tem origem nos sentidos” (Marques & Santos, s/data, p. 281), considerando que o espírito científico devia formar-se contra a natureza, o que era em nós e fora de nós; iii) Descartes (Racionalismo), para o qual Fernandes e Barros (1995, p. 14), numa obra dedicada aos princípios da filosofia de Descartes, registam:

A experiência imediata, constituída pela presença bruta das sensações, deve ser eliminada dando lugar à experimentação, entendida como processo de verificação de hipóteses e confirmações das leis que se estruturam num projecto exacto de natureza. Em síntese: a atitude contemplativa dá lugar à atitude interpretativa e heurística,

ou seja, Descartes pôs em causa todas as certezas e convicções, mesmo as que se tomavam por inquestionáveis, para nos conduzir na tarefa de reconstruir todo o universo, apenas com base nas verdades mais simples e evidentes, pois o racionalismo pretendia que o conhecimento se revelasse antes da experiência, *a priori* (Marques & Santos, s/data), isto é, o racionalista precisava de sair dos seus conhecimentos, que pensava ter adquirido antes da experiência, para contactar com os objectos que eram dados na experiência, o que demonstrava que o racionalismo precisava de ser aplicado / testado. Pires (2002, p. 573) acrescenta que o pensamento dualista, herdeiro da tradição cartesiana, responsável pela divisão de elementos que fazem parte de uma realidade complexa e global, é em grande parte responsável pelas fronteiras artificiais construídas no seio de domínios multidimensionais, isto é,

a compartimentalização do que é tradicionalmente considerado como formação geral e formação profissional parece-nos destituir-se de algum sentido no âmbito da Educação/Formação ao Longo da Vida; a aproximação e integração destes domínios, procurando o desenvolvimento de eixos dinâmicos de complementaridade, constitui-se como um caminho a explorar.



### **3.1.1. Princípios de orientação da educação de adultos**

São seis os princípios susceptíveis de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos, a saber: o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional e mais do que pensar em formar o mesmo, há que reflectir a forma como ele se forma: 'A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)' (Canário, 1999, p. 21); a formação é sempre um processo de mudança institucional e, por conseguinte, deve estar articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional; 'Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas', o que pressupõe que a formação de adultos atenda ao seguinte trinómio conceptual formação-acção, formação-investigação e formação-inovação, o que significa que a formação 'deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção', 'deve basear-se no desenvolvimento de um processo de investigação' e 'deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança', respectivamente (*ibidem*, p. 21); a formação deve ser de cariz estratégico, desenvolvendo nos formandos as competências necessárias para mobilizar os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação; a formação tem que ter presente que o homem se caracteriza "pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele" (*ibidem*, p. 22).

### **3.1.2. Perspectiva de Dewey**

O homem gosta de pensar em termos de oposições extremas, de pólos opostos. A história da teoria da educação não é excepção à regra e, há já algum tempo, os aspectos práticos da escola têm contrastado a educação tradicional e a educação nova ou "progressiva" (Dewey, 1971, p. 4).

No que ao primeiro caso concerne, os livros são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria e os professores são os órgãos através dos quais os alunos acedem a esse material. Assim, os professores são os agentes, os detentores do conhecimento, enquanto os alunos são meros receptores passivos. No dizer de Dewey (*ibidem*, pp. 5-6),

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias

exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui.

Aprender significa, então, para os alunos interiorizar o que referem os livros e a mente dos mais velhos, os mestres. Estes, por sua vez, ensinam um produto acabado, sem questionar por que o fazem e sem atenderem ao facto de que o passado nada tem de igual ao futuro.

Reportando-nos, agora, às “práticas da educação mais nova” (Dewey, 1971, p. 6), podemos encontrar antíteses com o exposto anteriormente, a saber: à imposição de cima para baixo<sup>65</sup> opõe-se a individualidade; à disciplina externa impõe-se a actividade livre; à intervenção directa do professor, que ‘mantinha a ordem’ (*ibidem*, p. 51) opõe-se o facto de, nas escolas novas, o controle social residir na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos são responsáveis; a fins de conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança; à aprendizagem através de livros e por professores, a educação progressiva preconiza a aprendizagem pela experiência. A educação tradicional impõe, assim, ao aluno o saber, os métodos e as regras do educador, contudo, se basearmos a educação na experiência pessoal podem daí resultar contactos mais íntimos e proveitosos entre o educador e o aluno.

Jardine (2007, p. 59) advoga que a ideologia de Foucault (1979) vai ao encontro do supra mencionado, na medida em que, para o autor, o

poder disciplinar<sup>66</sup> funciona não como um comando externamente imposto vindo de cima ou de fora mas de dentro ‘dos indivíduos’. Idealmente, os alunos serão ensinados a monitorizar o seu próprio comportamento, a avaliar a sua própria aprendizagem, e a fazer o que lhes é dito porque assim ‘querem’.

Todavia, corroboramos Dewey (1971) aquando da problematização do facto de os princípios gerais da nova filosofia não resolverem, por si mesmos, os problemas de condução e direcção das escolas progressivas, já que abandonar simplesmente o velho não constitui a solução do problema e, portanto, esta filosofia de educação pode tornar-se dogmática quando professa basear-se na ideia de liberdade. No dizer de Dewey (1971, pp. 10-11) levantam-se,

---

<sup>65</sup> Para Dewey (1971), a educação não deve ser imposta aos alunos a partir de fora, mas equivale ao crescimento das capacidades de que todo o ser humano está dotado.

<sup>66</sup> Foucault (1979; 1983) entende que poder disciplinar não implica o poder usado pelas (e das) capacidades pessoais (por ex. a capacidade de criar significado), nem “é uma posse ou um atributo de qualquer espécie”, devendo antes ser entendido “como um conjunto de estratégias operando sinergicamente” (Jardine, 2007, p. 58).

então, alguns problemas: “que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la? [...] Qual será exatamente o papel do professor e dos livros no desenvolvimento educativo do imaturo?”. Isto coloca-nos perante o problema de resolver a relação que existe dentro da experiência, entre as acções do passado e os problemas do futuro, apontando o autor (Dewey, 1971) a seguinte solução: a eficaz familiarização com o passado traduzir-se-á na melhor forma de viver e lidar com o futuro.

Em consonância, e após termos realizado uma revisão da literatura, podemos acrescentar, com base em Paraskeva (2005, p. 15), que Dewey entende a educação como uma ‘reconstrução contínua de experiências’, com especial enfoque no desejo e no querer do indivíduo, uma vez que “a mente humana não aprende no vácuo”, isto é, a aprendizagem pressupõe uma relação entre a experiência anterior do indivíduo e as suas actuais necessidades. Dai, defender a indispensabilidade de ‘aprender fazendo’, ou seja, na verdadeira acepção da palavra, a aprendizagem não corresponde a aprender coisas, mas antes, os significados dessas coisas (*ibidem*, p. 17).

Consideramos estes conceitos fulcrais para a compreensão da ideologia subjacente ao processo de RVCC, uma vez que o objecto de educação, de formação e de avaliação no CNO é o sujeito adulto, logo protagonista dos seus actos, o que implica que o adulto, mesmo tendo desistido da escola, tenha ficado com a vontade de querer saber sempre mais. E, essa vontade não é algo que o professor / formador possa oferecer ao sujeito na sua tenra idade, mas é um processo interno de valorização pessoal do sujeito, na qual o professor / formador e a sociedade em geral têm o importante papel de facultador / facilitador.

Então, sendo a escola a instituição que, por excelência, assegura os princípios de uma sociedade democrática, a ela cabe um fulcral papel na produção da mudança social. Todavia, e sempre perspectivando a ideologia de Dewey, o grande hiato da escola reside no facto de esta não conseguir fazer uso das experiências que os alunos acumulam fora da escola e, por sua vez, o aluno é incapaz de aplicar, na vida quotidiana, o que aprende na escola.

### **3.1.2.1. Autoridade e controlo social**

O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interacção do indivíduo com pessoas e coisas significa, segundo Dewey (1971), que a educação é, essencialmente, um processo social. Isto explica-se pelo facto de os indivíduos se formarem em grupo comunitário. Neste contexto, o professor não pode ser excluído do grupo, cabendo-lhe, ao contrário, a tarefa

de conduzir as interações que constituem o grupo, enquanto comunidade. Entretanto, aquele perde a posição de chefe / ditador, que usufruía acima e fora do grupo na educação tradicional, para se assumir o líder das actividades do grupo. Assim entendemos a posição do autor, quando refere que, no caso da referida escola nova, a educação funda-se “na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social” (Dewey, 1971, p. 55).

O autor acrescenta que “o fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo. Mas a simples supressão do contróle ou domínio externo não constitui garantia para se formar a capacidade de ‘autodomínio’ ” (*ibidem*, p. 64).

Um dos pontos mais certos na filosofia de educação progressiva é, corroborando Dewey (*ibidem*), a ênfase da participação do educando na formação dos propósitos<sup>67</sup> que dirigem as suas actividades no processo de aprendizagem.

A educação tradicional, ao contrário da nova, tende a ignorar a importância do impulso e do desejo pessoal como dinâmicas fontes de acção. Num esquema educativo a ocorrência de um desejo e impulso não é o objectivo final, mas é uma oportunidade para a formação de um plano e método de acção. Esse plano é o resultado de um esforço de cooperação entre alunos e professor, em que este último não exerce a sua imposição, antes a sua sugestão é o ponto de partida para ser continuado e transformar-se em plano. O desenvolvimento far-se-á por meio de um dar e receber mútuos, em que “o essencial é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social” (*ibidem*, p. 72).

### **3.1.2.2. Organização progressiva dos *currícula* em estudo**

“Tudo o que possamos chamar de estudo, seja aritmética, história ou algumas das ciências naturais, há de derivar de materiais que inicialmente se encontrem dentro da área de experiência da vida comum” (Dewey, 1971, p. 73). E, é essencialmente neste aspecto que a educação nova contrasta com a tradicional, na medida em que esta última começa por factos e verdades que estão fora da ordem de experiência dos que vão estudar, os quais têm o problema de descobrir a forma de trazê-los para dentro da experiência.

---

<sup>67</sup> Um propósito é um fim em vista, ou seja, envolve previsão das consequências que resultam de acção por impulso. A formação de propósitos é uma operação intelectual complexa que envolve: i) observação das condições e circunstâncias ambientes; ii) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento este obtido quer pela lembrança, quer pela informação, aviso de cuidado resultante de experiências passadas; iii) julgamento, ou seja, concluir sobre o que significa toda a situação, partindo do que observamos e recordamos, podendo assim tomar o propósito de acção.

A contrastar com o referido, o primeiro passo da educação nova é o de encontrar o material para a aprendizagem dentro da experiência e os seguintes passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido. “Que esta transformação é possível, sem abandonar a conexão orgânica de educação com experiência, comprova-nos o fato de que tal mudança se dá fora da escola e à parte da **educação formal**”<sup>68</sup> (Dewey, 1971, p. 74).

O processo de RVCC é um exemplo da implementação da ideologia de Dewey, referida nos dois últimos parágrafos, na medida em que os mediadores incitam os adultos a desvelar as experiências acumuladas ao longo das suas vidas (ao transcreverem-nas no portefólio e levando-os a reflectir o porquê das coisas), para assim, a partir das verdades, dos conceitos e dos conhecimentos que estão dentro e/ou implícitos da(na) experiência e que possibilitam / impulsionam a realização dessas experiências, procederem ao reconhecimento e validação das competências, posteriormente certificadas pelo avaliador externo, no momento do júri final.

De seguida, reportar-nos-emos às condições objectivas envolvidas no acto de experiência e à função que têm de promover ou não o enriquecimento individual para novas e sucessivas experiências. Tais condições objectivas, segundo a análise de Dewey (*ibidem*), ficam implicitamente identificadas com a matéria curricular e a aprendizagem.

O princípio nuclear da teoria de educação reside no facto de toda a instrução iniciar-se pela experiência que o aluno já possui, ou seja, essa experiência e as capacidades desenvolvidas durante o período anterior (à escola) fornecem o ponto de partida de toda a aprendizagem posterior.

Quanto à segunda condição, o desenvolvimento ordenado das actividades escolares de forma a obter, devido ao crescimento em experiência do aluno, a expansão e a organização da matéria em estudo, não recebe a mesma atenção da primeira condição, supra referida, mesmo que o princípio de continuidade de experiência o demande. Entretanto, é mais difícil descobrir o contexto da experiência passado do indivíduo adulto do que o das crianças em idade pré-escolar ou escolar, assim como encontrar os conteúdos / matérias já contidas nessa experiência, susceptíveis de se direccionarem para campos cada vez mais amplos e organizados de experiência.

Usando as palavras de Dewey (*ibidem*, p. 76),

---

<sup>68</sup> Negrito no original.

Cabe assim ao educador, no exercício de sua função, seleccionar as cousas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores. Deve êle constantemente considerar o que já foi conseguido não como uma conquista fixa, mas como um agente, um instrumento para abrir novos campos, que, por sua vez, solicitem nova aplicação da capacidade existente de observar e de usar inteligentemente a memória. A sua preocupação constante deve ser a dessa conexão dos sucessivos estádios de crescimento.

Assim, pela própria natureza do seu ministério, o educador na escola progressiva tem obrigatoriamente que perspectivar o seu trabalho presente em termos do que significa ou deixa de significar para o futuro e cujo conteúdo está ligado com o presente. Por seu turno, as realizações e experiência do passado são o único meio para compreender o presente. Usando a terminologia de Dewey (1971, p. 79), “o princípio certo de que os objectivos da aprendizagem estão no futuro e sua matéria imediata está em experiência presente” só se aplica se essa experiência presente for “repuxada para trás” e também só se expande pelo futuro se se incluir o próprio passado.

Àquele professor que liga a educação à experiência incumbe uma tarefa mais séria e mais difícil do que ao professor da escola tradicional, na medida em que o primeiro tem que estar atento às potencialidades contidas na experiência existente para guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades como seu critério para seleccionar e organizar as condições, influenciadoras da presente experiência dos mesmos alunos. No segundo caso, a matéria a aprender é estabelecida independente e fora da experiência de vida do aluno.

Na opinião de Dewey (*ibidem*), a questão da selecção e organização intelectual da matéria de estudo é o ponto mais fraco da escola progressiva. Porquê? Um único curso de estudo para todas estas escolas é impossível e significa abandonar o princípio fundamental da conexão da educação com as experiências de vida, devendo atender-se ao facto de a substituição das matérias pela experiência requerer um campo bastante amplo, cujo conteúdo varia de lugar para lugar e de tempo para tempo.

É da responsabilidade do educador ter sempre presente os dois pontos seguintes: atendendo a que sem problemas não há estímulo para pensar, o problema deve surgir das condições da experiência presente e deve estar dentro da capacidade dos alunos e deve ser capaz de despertar no aprendiz uma busca incessante de informações e novas ideias.

### 3.1.2.3. Necessidade de uma teoria de experiência

De acordo com Dewey (1971), não é simplesmente por se abandonar o velho, isto é, a educação tradicional, que o problema fica resolvido, sendo que a nova educação enfrenta problemas.

Reportando-nos ao processo de RVCC, a identificação das competências realiza-se pela recolha de elementos sobre a experiência de vida do adulto pouco escolarizado, o que constitui mais um motivo de dificuldade e complexidade do referido processo, na medida em que a conceptualização de experiência é imprecisa e abarca grande diversidade de significados. “A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo, tornando-se um processo interminável, que resulta num processo de formação ao longo da vida” (Cavaco, 2007, p. 23). Mas, não é obrigatório que todas as experiências originem aprendizagens, contudo a existência das primeiras capacita e possibilita as segundas. Corroborando Dewey (1971, p. 14), “a crença de que toda a educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas<sup>69</sup>”, ou seja, as experiências presentes devem conseguir influenciar criadora e positivamente as experiências subsequentes, previstas no princípio da “continuidade da experiência” (*ibidem*, p. 17), que pressupõem o facto da “nova filosofia da educação” estar “comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (*ibidem*, p. 13). Aliás, nenhuma experiência é educativa se não tender a levar ao conhecimento de mais factos, a entreter mais ideias, organizando esses factos e ideias.

### 3.1.2.4. Critérios de experiência

Os planos e os projectos educativos fundados em experiência de vida apenas são viáveis se pudermos formular e adoptar, usando as palavras de Dewey (1971, p. 45), uma “teoria da inteligência” ou uma “filosofia da experiência”. O autor evoca a necessidade de tal teoria, destacando dois princípios fundamentais na constituição do fenómeno experiência, entendidos como critérios de valor para julgar a experiência.

Assim, o primeiro princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e em sua força educativa é o princípio da “categoria de continuidade, ou o *continuum*

---

<sup>69</sup> É deseducativa toda a experiência que impeça o crescimento de novas experiências e mais ricas. Na escola tradicional, os alunos passam por experiências, contudo a qualidade das mesmas é defeituosa, uma vez que geralmente não se encontram entrosadas com futuras experiências.

experiencial” (Dewey, 1971, p. 23). Por outras palavras, a questão da continuidade como critério pelo qual se discrimina entre experiências de valor educativo e sem valor educativo significa que toda e qualquer experiência transporta algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes, conduzindo a um crescimento contínuo da educação. Por seu turno, Canário, (1999, aportado em Popper, 1995), refere que todas as experiências são activas, já que correspondem a situações de processamento de informação, em que a experiência anterior permite a contínua elaboração de teorias, ou seja, de visões do mundo.

Por que razão o autor recomenda o movimento progressivo? Este movimento está de acordo com os métodos democráticos e humanos, enquanto os métodos da escola tradicional são autocráticos.

Assim, na opinião de Dewey (1971), cada experiência é uma força em marcha e o seu valor não pode ser julgado se não com o intuito de conhecer para quê e para onde a experiência se move. A maturidade da experiência do adulto, enquanto educador, coloca-o em posição de poder avaliar as experiências do jovem e se o educador negar esta posição é “desleal ao próprio princípio de experiência” (*ibidem*, p. 30).

Entretanto, este educador pode exercer a sabedoria que a sua própria experiência lhe dá, sem com isso impor um controlo externo. Deve também ser capaz de julgar as atitudes conducentes ao crescimento contínuo, assim como as prejudiciais. Ainda, na opinião de Dewey (*ibidem*, p. 30), tem que ter o dom da empatia e compreensão pelas pessoas enquanto pessoas, percepcionando o que estas pensam enquanto aprendem. É, por conseguinte, “a necessidade de tais qualidades em pais e mestres, que tornam um sistema de educação em experiência de vida algo de mais difícil de se conduzir com êxito do que o dos velhos padrões da educação tradicional”.

De acrescentar, ainda, que esta experiência não se processa apenas dentro da pessoa, nem surge no vácuo, pois há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. Logo, além do educador ter a percepção real de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, ele tem primordialmente que reconhecer nas situações concretas que circunstâncias do meio ambiente conduzem a experiências de efectivo crescimento, devendo saber como usar as condições físicas e sociais do ambiente para a obtenção de um conjunto de experiência válidas e saudáveis. Ao contrário, a educação tradicional podia marginalizar tal responsabilidade.



A ‘interacção’ (Dewey, 1971, p. 34) é o segundo princípio. Este atribui igualdade de direitos a ambos os factores da experiência: condições objectivas<sup>70</sup> e condições internas<sup>71</sup>.

Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições e tomadas em conjunto, ou em sua interacção, constituem uma situação. Afirmar que o indivíduo vive num mundo significa que vive em uma série de situações, ou seja, significa que há interacção entre o indivíduo, os objectos e as outras pessoas. Assim, os conceitos de situação e interacção são inseparáveis um do outro, já que uma experiência é o que é porque uma transacção ocorre entre o indivíduo e o seu meio (podendo este consistir em pessoas, assim como nos livros, nos brinquedos ou nos materiais de uma experiência e o diálogo pode constituir parte da situação). Portanto, o “meio ou o ambiente [...] é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interacção com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso” (*ibidem*, p. 37).

Os dois princípios de continuidade e interacção não se separam um do outro, antes interceptam-se e unem-se, sendo assim os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Como? Diversas situações sucedem-se umas às outras, mas devido ao princípio da continuidade algo é conduzido de uma para outra. E, ao passar para outra situação, o mundo do indivíduo expande-se ou retrai-se, passando a viver não em outro mundo, mas num aspecto diferente de um e mesmo mundo. Então, o que ele aprendeu em uma determinada situação, ajudá-lo-á a compreender e a lidar com a situação seguinte, sendo que o processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuem. Aqui o factor individual é o elemento substancial e integrante da experiência e quando esse factor se rompe, o curso da experiência fica desordenado, o mundo e a personalidade do indivíduo divide-se, desintegra-se podendo levá-lo à insanidade. Ao contrário, uma personalidade completamente integrada só existe quando as sucessivas experiências se integram umas com as outras.

Continuidade e interacção, unidas, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em questão.

---

<sup>70</sup> O termo “condições objectivas”, sejam as de observação, de memória, de informação obtida de outrem ou de imaginação, compreendem muita coisa: o que o educador faz e como o faz; não só o que diz mas o modo como diz; incluem materiais, equipamentos, livros, jogos, etc. com que o indivíduo entra em interacção e, essencialmente, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida. Estas condições são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, subentendendo que lhe cabe o dever de determinar o ambiente que, entrando em interacção com as necessidades e capacidades dos alunos, cria a experiência educativa válida.

<sup>71</sup> O erro da educação tradicional não reside na ênfase atribuída às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase marginalização dos factores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem, violando, por conseguinte, o princípio da interacção.

O outro factor, as condições objectivas são, até certa medida, passíveis de ser reguladas pelos educadores.

A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender. Se o ímpeto nessa direção fôr quebrado em vez de fortalecido, algo de mais do que simples falta de preparação é que irá ocorrer. O aluno se verá, na realidade, roubado de sua capacidade inata de aprender, capacidade que o iria habilitar a vencer as circunstâncias e vicissitudes naturais de sua vida. Quantas vêzes não vemos pessoas, que mal tiveram escola, se afirmarem superiormente? A falta de escola, longe de prejudicá-las, fêz-se, talvez, a sua vantagem. Retiveram, pelo menos, o bom senso inato e a capacidade de julgamento e exercitando-os em reais condições de vida, adquiriram o dom precioso da capacidade de aprender pela experiência. De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das cousas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em tôdas elas? (Dewey, 1971, pp. 42-43).

Pelo exposto, podemos afirmar que toda a pessoa deve poder retirar da sua experiência aquilo que necessita para o momento presente. Isto significa que a pessoa não deve usar o presente simplesmente para preparar o futuro, já que nós vivemos o tempo em que estamos (o presente) e não outro tempo e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência é que somos capazes de o fazer no futuro. "Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta" (*ibidem*, p. 44).

A escola tradicional habituou-se, todavia, a sacrificar o presente a um futuro remoto. Logo, pressupondo que o presente afecta sempre o futuro, sobre o educador recai a responsabilidade de estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de influenciar positivamente o futuro, sendo que "educação como crescimento ou conquista de maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente" (*ibidem*, p. 44).

### **3.1.2.5. A educação baseada na teoria e prática de experiência não pode ter como ponto de partida o currículo organizado do ponto de vista do especialista**

No ponto de vista do autor, Dewey (1971), são duas as alternativas para que a educação não se arraste como um movimento cego e desordenado, a saber: i) induzir os educadores a voltar para métodos e ideias intelectuais que surgiram antes do actual método científico, todavia por estar tão distante das condições de vida moderna é inadequado; ii) utilizar sistematicamente

do método científico como padrão ideal do estudo inteligente e de busca das potencialidades inerentes à experiência.

Porquê? Se não se der bastante atenção ao desenvolvimento do conteúdo intelectual das experiências e à crescente organização dos factos e ideias, pode-se apenas tender para uma volta reaccionária ao autoritarismo intelectual e moral.

Caminho a seguir: as experiências para serem educativas devem levar a um mundo em expansão da 'matéria de estudo' (Dewey, 1971, p. 93), concebida como um sistema de factos e ideais. Esta condição é satisfeita apenas quando o educador encara cada experiência presente como uma força em movimento, influenciadora das experiências futuras. Na sua opinião, o método científico é o único meio autêntico para obter a real compreensão da significação das experiências de todos os dias, visto que "provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para a frente e para fora em nosso mundo em expansão". Contudo, a adaptação do método a indivíduos em diversos estádios de maturidade constitui um problema para o educador, sendo as constantes do problema: formação de ideias; o hábito de agir por meio de ideias; a observação das condições resultantes e a organização de factos / ideias para o uso subsequente no futuro. Mas, a cada nível dá-se uma expansão do desenvolvimento da experiência se a mesma for efectivamente educativa. Consequentemente, seja qual for o nível da experiência, só podemos operar mediante o modelo que nos oferece o método científico ou, então, ignorar o lugar da inteligência no desenvolvimento e controle da experiência viva e em marcha do indivíduo.

Em suma, "dei como aceito o princípio de que a educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência – que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo" (*ibidem*, p. 95).

O autor (*ibidem*), então, confia nas potencialidades de educação quando tratada como o desenvolvimento inteligente dirigido das possibilidades inerentes à experiência da vida, todavia alerta para o único fundamento para antecipar o insucesso desse caminho, ou seja, o perigo de que a experiência e o método experimental não sejam adequadamente concebidos. A alertar, ainda, que os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir que os velhos caminhos, são antes mais estrénuos e mais difíceis e o seu maior perigo é acreditar na facilidade desse caminho.

De acordo com as suposições de Bruner (1999, p. 40), o crescimento mental começa

connosco a virarmo-nos para trás, para o nosso próprio rasto, e a recodificar sob novas formas, com o auxílio de educadores adultos, aquilo que fazer ou ver, partindo depois para novas modalidades de organização, com os novos produtos formados por essas recodificações. [...] Os novos modelos formam-se em sistemas de representação cada vez mais fortes. É isto que me leva a pensar que o cerne do processo educativo consiste em facultar auxiliares e diálogos para traduzir a experiência em sistemas de notação e ordenamento mais fortes. E é por essa razão que acho que uma teoria do desenvolvimento tem de estar ligada quer a uma teoria do conhecimento, quer a uma teoria da educação, caso contrário, ficará condenada à trivialidade.

O autor acrescenta que uma teoria da educação é prescritiva, visto que apresenta regras quanto à melhor maneira de alcançar o conhecimento ou a aptidão. Segundo Bruner (1999), uma teoria da educação possui quatro traços fundamentais, a saber: i) deve especificar as experiências que mais eficazmente implantam no indivíduo uma predisposição para a aprendizagem; ii) tem de especificar como deve ser estruturado um corpo de conhecimentos, a fim de ser entendido pelo aluno; iii) deve especificar as sequências mais eficazes para apresentar os conteúdos a aprender; iv) deve especificar a natureza e o ritmo das recompensas e punições no processo de ensino-aprendizagem, já que à medida que a aprendizagem progride, há um ponto em que é melhor passar das recompensas extrínsecas, inerentes à resolução individual de um problema complexo.

Relativamente à predisposição para aprender, é usual realçar os factores culturais, motivacionais e pessoais que afectam o desejo de aprender e de planear a resolução de problemas. De acrescentar que a situação educativa implica sempre um problema de autoridade, na medida em que as “relações entre quem ensina e quem é ensinado nunca é indiferente no seu efeito sobre aprendizagem” (*ibidem*, p. 64). Uma teoria da educação dedica-se à questão de como usar melhor um determinado padrão cultural para alcançar certos objectivos educativos. “Aprender alguma coisa com a ajuda de um educador deve ser, se o ensino for eficaz, menos perigoso, arriscado ou doloroso do que aprender a sós” (*ibidem*, p. 65).

### **3.1.3. Perspectiva de Foucault**

A leitura de Foucault, através do livro de Jardine (2007), Foucault e Educação, assim como o consequente conhecimento da sua ideologia e das suas análises históricas e filosóficas possibilitaram-nos uma viagem maravilhosa, na qual conseguimos encontrar termos / ideias / concepções perfeitamente enquadráveis não só à nossa pessoa enquanto profissionais de

educação, mas também (e obviamente interligado, como se de um anel recorrente se tratasse) com a presente investigação.

Na sequência de tal viagem, perspectivámos as concepções de Foucault de dentro para fora, ou seja, deixámos a sua ideologia invadir o ser humano que nós somos, com as nossas próprias visões do mundo para, de seguida, acedermos a esse mesmo mundo, à luz das análises de Foucault. Então, em primeiro lugar, aportámos no nosso mundo interior, enquanto educadores, impreterivelmente, porque “queremos aprender mais acerca do que precisamos de saber e fazer, do que precisamos de aprender e ensinar” (Jardine, 2007, p. 12), estando assim conscientizados que é a nós que a sociedade incumbe a realização de duas responsabilidades fulcrais: “somos responsabilizados por assegurar que os nossos alunos aprendam proficientemente todo o conhecimento, todas as competências e atitudes tidas como válidas pela nossa sociedade” (Jardine, 2007, p. 100) e essa mesma sociedade “espera que ajudemos a evitar que se percam”. Isto, porque

Não raras vezes parecemos estar em posição de um sensacional poder quotidiano. Podemos ajudar os nossos alunos a aprender, ou podemos, involuntariamente, estorvá-los. Podemos ajudá-los a crescer para se tornarem adultos realizados e competentes, ou agir de modos que os arruinam. Mais especificamente, nós, enquanto educadores, dizemos quem é normal e quem o não é; intervimos nas suas vidas e deles exigimos tarefas que poderão não desejar realizar; avaliamos os seus conhecimentos, as suas competências e atitudes; e, potencialmente, impedimo-los de ‘avançar’ para o ano seguinte (*ibidem*, p. 9).

Assim, “aprendem a duvidar de si mesmos e a alienar-se a si próprios. Contudo, se aquiesceram de modo bem sucedido, poderão transformar-se em alunos de excelência” (*ibidem*, p. 10).

Com base nestas (de entre outras) citações questionamos: quantos adultos que se encontram em processo de RVCC são o reflexo daquele percurso escolar atribulado? Terão estes desistido da Escola por algum dos motivos preconizados na filosofia de Foucault, como sendo, “frustração”, “alienação”, “pressões, expectativas ou distorções perniciosas” (*ibidem*, p. 100)?

Em segundo lugar, subscrevemos a ideologia do autor em análise, numa das concepções mais fortes da sua filosofia: “as análises históricas e filosóficas de Foucault” (*ibidem*, p. 13), a determinada “era” são reveladoras do “seu sistema de conhecimento e poder”, uma vez que “somos completamente formados pelo sistema de conhecimento e poder no seio do qual nascemos e somos criados” (*ibidem*, p. 8), (contudo este sistema está em constante mutação) e pressupõe que:

Ao aprendermos mais acerca destes sistemas e das transformações históricas que sofreram no decurso da história europeia, aprenderemos acerca do que necessitamos de fazer se pretendemos ser bem sucedidos na transformação das instituições e políticas educativas, no sentido de um maior entendimento de como poderemos coabitar harmoniosamente na Terra com toda a vida que nos circunda” (Jardine, 2007, p. 14).

Esta última ideia de transformação educativa e consequente devir de um mundo melhor, leva-nos a questionar o que cada pessoa foi, o que quis ser e o que é de facto (isto é, a descoberta da verdade de cada um) e, também, a confrontar o que pensamos e somos com aquilo que fazemos – são os “*insights*”<sup>72</sup>, a que Foucault (*ibidem*, p. 16) se refere –, sendo que este processo é “o resultado de um conjunto de acções normalizadoras que, consciente ou inconscientemente, determinámos” (*ibidem*, p. 17) e as quais consideramos como “formas e exibições de poder [...] legítimas na nossa sociedade”. Assim, as “sociedades modernistas e ocidentais” fazem-se valer de “técnicas específicas de conhecimento e poder” (*ibidem*, p. 17), que Foucault condena, denominando-as de “**conhecimento disciplinar**”, como sendo o “conhecimento ocidental moderno utilizado para monotorizar, classificar e controlar os indivíduos” e de “**actos disciplinares de poder**”<sup>73</sup>, que são um “conjunto de técnicas ocidentais modernas utilizadas para formar um indivíduo; entre elas a examinação e a vigilância” (*ibidem*, pp. 17-18).

O autor interroga, assim, a natureza do sistema de conhecimento<sup>74</sup> no currículo escolar, o qual supostamente os alunos têm de aprender para serem bem sucedidos na vida. Através das suas análises conseguimos perceber “como podemos demolir as prisões nas quais os nossos sistemas modernos e ocidentais de conhecimento e poder nos confinam”, dando assim importância às “vozes marginalizadas” que são “as experiências de algumas pessoas [...] colocadas nas margens da sociedade” (*ibidem*, p. 20).

Entretanto,

Foucault argumentou que, não só a nossa primeira língua, mas também os corpos de conhecimentos (objectos, conceitos, técnicas, temas, teorias e estratégias, e suas interrelações) que aprendemos nas nossas escolas e cultura, nos deformam para a sua própria imagem e nos forçam a ver, compreender e saber apenas uma

---

<sup>72</sup> Itálico no original.

<sup>73</sup> Negritos no original.

<sup>74</sup> Para Foucault um sistema de conhecimento, que é sinónimo de verdade, é diferente de poder, contudo são dois termos que estão entrelaçados.

selecção e um ordenamento pequenos, parciais, individualizados, singulares e únicos daquilo que há para saber no mundo. [...]

[...] Influenciada pela minha leitura de Foucault, acredito que sempre que levamos a cabo uma análise arqueológica com outros educadores (e, esperançosamente, também com os nossos alunos) sobre o conhecimento segundo o qual vivemos e ensinamos, no programa escolar mandatado, tomaremos decisões acerca daquilo que sabemos ser libertador, mais enriquecedor e mais vantajoso na nossa tarefa de aprender a conviver bem com os outros na Terra (Jardine, 2007, p. 20).

À semelhança da última citação de Jardine (*ibidem*), também nós esperamos que esta investigação desbrave o caminho para atitudes conscientes dos actores envolvidos na educação não só dos adultos, mas particularmente na educação de crianças e jovens, para não se sentirem à margem do sistema educativo.

No caso do nosso estudo, as vozes que foram durante muito tempo marginalizadas foram as experiências de vida, o saber de experiência feito dos adultos, na medida em que a sociedade só conferia estatuto ao conhecimento advindo da educação formal. Ainda existem amarras que precisam de ser libertadas, pois a educação tradicional parece não estar preparada para conceder um sistema de conhecimento e poder efectivo às competências adquiridas por vias não formais e informais, querendo a todo o custo monopolizar o seu poder de, através da fiabilidade conferida pelos testes/exames, entregar diplomas, como sendo a única forma de premiar um indivíduo, garantindo-lhe e reconhecendo-lhe competência para exercer determinada função/profissão. De acordo, Jardine (*ibidem*, p. 22) explica:

Mas, sendo eu uma educadora que está sempre à espreita dos interesses a que cada criança repetida e apaixonadamente volta, acho interessante o facto de Foucault ter dito numa entrevista: “O que me surpreende agora quando tento recordar essas impressões [enquanto estava a crescer] é que quase todas as grandes memórias emocionais que tenho se relacionam com a situação política (Foucault, 1990: 6). Durante a sua vida, Foucault foi muito activo a trabalhar no seio de grupos de acção social com o intuito de melhorar a sorte de prisioneiros, cidadãos argelinos e, até certo ponto, homossexuais

Isto, à semelhança do descrito no livro em análise, faz-nos pensar que efectivamente chegou a hora de revermos todos os nossos parâmetros de educação e aplicarmos as teorias de Foucault, Dewey, Freire, entre outros e revolucionarmos a política educativa, valorizando assim o que a pessoa é, o que quer para si e o que pretende com a sua educação/formação. Porque não aplicar à escola alguns “segredos” do bom funcionamento do processo de RVCC: grupos pequenos e ensino realmente individualizado?

A análise de Foucault, de acordo com Jardine (2007, pp. 28-29) ajuda os seus leitores a identificar e anular muitos dos efeitos do conhecimento e das técnicas disciplinares. No entanto, “libertarmo-nos destes efeitos e sentirmo-nos livres para sermos nós mesmos são duas tarefas diferentes”. Durante os últimos anos da sua vida, Foucault reconheceu “explicitamente que a preocupação por trás das suas análises era a de explorar as relações entre como pode um indivíduo decidir a sua própria conduta apropriada e o regime de conhecimento e poder dentro do qual foi aculturado”, isto é, como pode o sujeito dizer a verdade sobre si mesmo? É na sua opinião, trabalhando cuidadosa e eticamente a sua própria conduta, que denomina por cuidado de si.

Foucault questiona: “O que acontece verdadeiramente à criança (e ao professor) como consequência das práticas levadas, de facto, a cabo na sala de aula? O que ocasiona especificamente esses efeitos? Se isto não é o que pretendemos, o que precisamos de compreender, ou fazer, diferentemente, porventura das nossas boas intenções?” (*ibidem*, pp. 53-54).

Em jeito de sinopse, Jardine (*ibidem*, pp. 150-151) acrescenta que através de experiências e conversas partilhadas entre educador e educando, onde ambos se ouvem e entendem,

existe a possibilidade para uma renovação do conhecimento e dos actos de poder que nos irão ajudar a trabalhar juntos no sentido de construir um sistema de conhecimento e poder do século XXI, que nos auxiliará na articulação do que devemos aprender a fazer de forma a vivermos bem com os outros na Terra. [...] Correr esse risco e enfrentar este desafio permitir-nos-á dizer a verdade sobre nós mesmos e ouvir a verdade dos outros.

### **3.2. Formação de adultos**

Perguntar como se formam os adultos equivale a uma mudança de paradigma que corresponde a uma revalorização epistemológica da experiência (Canário, 1999), que se centra nas histórias de vida, entendidas como instrumentos de investigação, de formação e de intervenção. A prática biográfica estabelece uma ruptura, visto que apreende o adulto na globalidade daquilo que a sua vida lhe permitiu aprender. Não se trata de aproximar a educação da vida, antes considerar a vida como o próprio espaço educativo.



### 3.2.1. Contextos de aprendizagem

Existem três categorias básicas de aprendizagem (Leitão, 2001) que ocorrem nos seguintes contextos com o mesmo nome, a saber: aprendizagem formal, “aprendizagem tipicamente oferecida por uma instituição de educação ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e conduzindo a uma certificação. A aprendizagem formal é intencional na perspectiva dos aprendentes” (Antunes, 2005, p. 6); aprendizagem não-formal ocorre em paralelo aos sistemas de ensino / formação e não conduz necessariamente a uma certificação formal (Leitão, 2001). É, contudo, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem). A aprendizagem não-formal é intencional na perspectiva dos aprendentes (Antunes, 2005). Pode acontecer no local de trabalho ou em organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música, desporto, etc.), decorrendo também de acções desenvolvidas na comunidade e na vida associativa (Leitão, 2001); e aprendizagem informal decorre da vivência natural do quotidiano (Leitão, 2001, p. 7) e frequentemente não é reconhecida, individual e socialmente (Pires, 2002). A aprendizagem informal também “não é estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e tipicamente não conduz a uma certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional mas na maioria dos casos é não intencional (ou ‘incidental’/casual)” (Antunes, 2005, p. 6). De acordo com Ollagnier (2006), as aprendizagens informais relacionadas com as experiências e com os acontecimentos da vida quotidiana ocuparam, no passado, um papel secundário face à lógica da formação profissional e de emprego, devido à dificuldade em identificá-las, compreendê-las e atribuir-lhes um valor pedagógico, social e económico.

Apontamos, de seguida, as diferentes categorias de conhecimento ou saber: declarativo – factual e conceptual (Rodrigues & Peralta, 2006); é o saber sobre/que, o qual se refere ao comportamento verbal); processual, procedimental ou operacional – inclui técnicas, estratégias e procedimentos (práticas) adoptados para alcançar determinados objectivos (*ibidem*); é o saber como fazer e ser/ estar, que se refere ao comportamento operante não-verbal; contextual – conhecimento adquirido em situação particular, exigido pelos contextos quotidianos, agindo sobre eles de forma não explicitada, mas “constituído por teorias implícitas, representações sociais e atitudes, cuja conceptualização exige um trabalho de distanciação e de reflexão, por contraste, por confronto, ou por rotura” (*ibidem*, p. 238).

### **3.2.2. Aprendizagem e experiência ou das necessidades de formação ao reconhecimento dos adquiridos experienciais**

Da formação de natureza escolar estão ausentes pontos de referência experienciais. É, contudo, a valorização da experiência que leva a abonar a heterogeneidade e a adequação contextualizada dos processos e ofertas formativas. A experiência do aprendente torna-se, assim, o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem.

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta seja vista como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa.

A desvalorização da experiência do aprendente, logo dos seus conhecimentos prévios, contribui para uma concepção de ruptura com o senso comum, de raiz Bachelardiana, que identifica a experiência como um obstáculo ao conhecimento. Uma outra perspectiva, algo ingénua, na opinião de Canário (1999), visiona a aprendizagem como uma dinâmica espontânea, que decorre linearmente das experiências anteriores do indivíduo. O autor acrescenta que a ideia que tende a prevalecer, na formação de adultos, conferindo uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, é a seguinte: articulação de uma lógica de continuidade (sem atender à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se for reflexiva).

De acordo com o construtivismo, proposto por Piaget e já abordado, recordamos que a experiência anterior do sujeito funciona como uma matriz de acolhimento de informações segundo um duplo processo: assimilação – integração de informações, sem pôr em causa estabilidade do sistema – e acomodação – as novas informações promovem um conflito com o sistema e provocam mudança –.

Encarar a experiência de vida com um ponto de partida fulcral para organizar processos de formação implica, por conseguinte, um olhar crítico e retrospectivo sobre o percurso previamente realizado, que possibilita não só identificar como formadoras situações / contextos / vivências, mas também identificar capacidades e saberes adquiridos na acção.

“O reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (Canário, 1999, p. 112). Desta forma, a prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais não ascende à cumulatividade das experiências vividas, mas antes a capacidade do sujeito para reelaborá-las, integrando-as como

saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações e integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa, na medida em que o saber de experiência feito, ou antes “aquilo que a vida ensina” (Canário, 1999, p. 113) pode assumir maior importância para a concretização de novas aprendizagens do que o percurso escolar, traduzido pela certificação em diplomas.

Wolsk (1976, p. 7) dá-nos conta de um “projecto<sup>75</sup> experimental patrocinado pela Unesco e destinado a desenvolver e aplicar um novo método no ensino”, isto é, “um método pedagógico centrado na experiência”, sendo também este o título que atribui ao livro agora em análise. O método propunha-se, então, tratar de “temas tradicionais que compõem um plano de estudos” (*ibidem*, p. 9), contudo não se partia do tradicional livro e/ou exposição do professor, mas da “*experiência e o comportamento próprios dos alunos*”<sup>76</sup> em relação com certas actividades e situações dentro e fora da aula” (*ibidem*, p. 9). A partir daí os alunos realizavam um “trabalho de generalizações” (*ibidem*, p. 10), que consistia na capacidade dos intervenientes se abstraírem de si mesmos e examinarem as relações com outras situações e experiências, formulando conceitos sobre os seres humanos e as sociedades que os servem, contudo tendendo a evitar a excessiva simplificação, mas desenvolvendo o sentido crítico. Com estas actividades, denominadas ‘situações experimentais’, os alunos consciencializaram-se da complexidade comportamental, experimentaram a dificuldade da descrição da tomada de decisão, aprenderam a julgar os outros/acontecimentos e a estabelecer conclusões.

Encontramos neste método ideologias e terminologias equiparadas ao processo RVCC, nomeadamente, no que concerne a aplicação de conhecimentos já adquiridos e a motivação dos alunos. Ao descrever reacções/emoções durante as situações experienciais, os alunos descobriram que quanto mais informação/compreensão possuíam, maior capacidade tinham para orientar a aprendizagem de nova informação com vista às suas aplicações na escola, família e trabalho.

---

<sup>75</sup> O projecto iniciou-se em 1972 dentro do quadro geral do Plano de Escolas Associadas da Unesco, do qual fizeram parte oito países (R.F. Alemanha, Áustria, Checoslováquia, Chipre, Dinamarca, E.U.A., Hungria e Reino Unido) representadas por um pequeno número de escolas e instituições de formação de professores e destinava-se a alunos de 11 a 18 anos de idade. Os quinze professores participantes naquele Seminário propuseram-se “ensaiar um novo método destinado a ressaltar as complexidades do comportamento humano, dos sistemas sociais e das relações internacionais” (Wolsk, 1976, p. 9), tendo preparado material para o efeito, o qual foi aplicado com a amostra de alunos indicada, por períodos de uma a quatro horas semanais. Os professores estudaram as semelhanças e diferenças dos resultados de uma mesma actividade (usando várias técnicas: experimentações, demonstrações, ‘incidentes críticos’, entrevistas, simulações, jogos ‘projectivos’, teatro), ou situação experiencial vivida por alunos com aproximadamente a mesma faixa etária, mas oriundos de nacionalidades diferentes.

<sup>76</sup> Itálico no original.

Quanto à motivação, segundo o ensaio de Wolsk (1976, p. 17), de aferir que os alunos que participam pessoal e/ou afectivamente na aprendizagem, adquirem conhecimentos de forma mais célere, recordando-os também durante mais tempo e ficando, por isso, mais satisfeitos: “o melhor conhecimento é aquele que cada um descobre pessoalmente, que enfrenta, que examina, e finalmente integra no seu sistema individual de categorias e conceitos”.

Assim, o método de um plano de estudos centrado na experiência resultou eficaz na participação de todos os alunos e na diminuição da diferenciação dos mais e menos inteligentes/tímidos, pela seguinte ordem de motivos: i) a facilidade das situações experienciais possibilitou a participação de todos, cada um à sua maneira; ii) o igual nivelamento dos alunos aquando do início da discussão, não sendo requeridos vocabulário ou esquema mental especiais; iii) o professor não perguntava, nem tão pouco esperava respostas certas.

A constituição do conteúdo das experimentações por parte dos alunos revelou-se significativa, na medida em que o professor fazia referência às decisões tomadas quotidianamente, mostrando-lhes como os conteúdos curriculares norteariam as decisões a diversos níveis (profissional, familiar, modo de vida, etc.). Ao analisar o processo de RVCC deparamo-nos com uma semelhança ao aferido, pelo facto de as Áreas de Competências-Chave se debruçarem sobre as experiências vividas dos indivíduos, tentando perceber como a matemática, a língua portuguesa são vividas e aplicadas às suas vidas quotidianas.

Um outro ponto de convergência entre o método abordado por Wolsk (1976) e os adquiridos experienciais refere-se à aprendizagem individualizada, na medida em que o indivíduo não teve, de acordo com o autor, que se “moldar” à linguagem/estrutura do livro/professor, mas antes debateu a situação experiencial com base nas suas opiniões sobre o passado, o presente e o futuro das suas vidas, promovendo a participação e motivação de todos os alunos indiscriminadamente.

Num outro ensaio, Presse (2006) analisa o sistema de RVAE francês após a sua implementação nesse país, no ano de 2002, destacando como primordial intenção: ‘l’instauration du droit à la validation des acquis professionnels apparaît comme un moyen d’élever le niveau de formation de la population active’<sup>77</sup> (Pery, 1999, *apud* Presse, 2006, p. 1). A implementação dos adquiridos experienciais na Europa aconteceram após “l’écriture du livre blanc sur l’éducation et la formation (Commission Européenne 1995), du rapport de Virville sur

---

<sup>77</sup> A instauração do direito à validação dos adquiridos profissionais surge como uma forma de aumentar o nível de formação da população activa (nota da investigadora).

la formation professionnelle (1996), et de la déclaration de Copenhague (site europa 1992)” (Presse, 2006, p. 1).

As intenções político-económicas, acrescenta a autora (*ibidem*, p. 2), prendem-se com o facto de este dispositivo “devrait produire une montée en qualification particulièrement pour les personnes non diplômées”, na medida em que a estratégia política visa ‘l’Europe de la connaissance la plus compétitive du monde pour 2010’ (*ibidem*, p. 2).

Este dispositivo de RVAE, leva cada formando “à faire valoir son expérience, opérer la mise en mots d’une activité au sein de laquelle ont été mobilisées des compétences pouvant être reconnues par les évaluateurs et généralisables à une classe de situations” (*ibidem*, p. 3). Contudo, ainda segundo Presse (*ibidem*) há que ter em atenção as seguintes dificuldades de cada nível, na perspectiva do adulto: sentir-se competente: dificuldade em formalizar as experiências profissionais oralmente e por escrito no que concerne uma situação avaliativa específica, na medida em que os adultos conseguem nomear as actividades realizadas mas não em termos de competências; controlar os afectos: as competências ao serem desveladas através da memória dos adultos, podem estar sujeitas a erros e a ilusões, intrínsecas à própria memória; manter a distância e adoptar uma postura reflexiva: postura construtivista pressupõe que os formados sejam capazes de falar positivamente das suas experiências, engajando-se num processo auto-reflexivo; utilizar o género linguístico apropriado: adulto deve ser portador de um agir comunicacional que lhe permita saber descrever as actividades profissionais de forma perceptível, mesmo para quem não exerce aquela profissão; fornecer provas/argumentos orais: processo de objectivação da experiência do adulto é indispensável para que as provas demonstradas sirvam para uma argumentação de valor; mobilizar as competências “*gigognes*”: o processo de RVAE repousa na ideia de transparência de competência, contudo dissimula a sua própria complexidade, que conduz à exclusão dos incompetentes, os que não conseguem mobilizar as meta-competências cognitivas indispensáveis ao processo.

O processo de RVAE pressupõe impreterivelmente uma orientação económica, que, em sintonia com a síntese da autora (*ibidem*, p. 13)

nécessite la transparence des compétences pour assurer la mobilité des travailleurs et la montée en qualification de la main d’œuvre. Cette démarche vise l’identification d’un capital expérientiel, élément constitutif du capital humain. Elle conduit à l’obtention d’un diplôme qui au delà d’un signal de niveau professionnel agit, à un certain niveau, comme signe de distinction sociale. Les enjeux sociaux et politiques sont donc importants. Si la montée en qualification est généralisée alors, les qualifications se dévaluent.

### 3.2.3. Mudanças sociais e novas práticas de formação

A importância atribuída ao saber experiencial tem proporcionado o aparecimento de práticas novas em torno do conceito de reconhecimento dos adquiridos, contribuindo para uma inversão das abordagens tradicionais (Canário, 1999, p. 42).

Tendemos, assim, para a ‘destaylorização’<sup>78</sup> das organizações e dos processos de trabalho, em que o profissional, direccionando o pensar e o agir à escala organizacional, posiciona-se como actor autónomo e criativo no sistema social que é a sua organização do trabalho. Então, torna-se difícil dissociar as qualificações individuais das capacidades colectivas de acção e de mudança, cujo conjunto é designado pelo conceito de ‘capital intangível’ (*ibidem*, p. 43).

Estas novas realidades implicam a adopção de um princípio ‘outro’ no modo de construir as ofertas formativas, que consiste em fazer do adulto um co-produtor da sua formação e não um cliente.

Concomitantemente, em termos de formação, a optimização do potencial formativo das situações de trabalho passa pela elaboração de dispositivos e dinâmicas formativas que pressagiem as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo.

É, portanto, inquestionável que os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo. Contudo, a condição necessária para que esse potencial se torne real e não apenas virtual, ou seja, para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do exercício do trabalho um objecto de reflexão e pesquisa, daqueles que no processo estão imbricados.

---

<sup>78</sup> Canário (1999, pp. 42-43) explica a ‘metamorfose’ das organizações de trabalho, com base em Butera (1991), fazendo-a portanto corresponder à passagem de um ‘modelo mecânico’ para um ‘modelo orgânico’, em que se passaria da hierarquia / divisão segmentada do trabalho para uma ‘rede de sistemas autoregulados’. As pessoas de simples mão-de-obra passam então a ser encaradas como ‘recursos humanos’.

### **3.2.4. Tipologias da formação de adultos**

De acordo com os autores apresentados de seguida, as construções teóricas, posteriormente apontadas, constituem utensílios mentais, não se devendo confundir com a própria realidade.

Na opinião de Canário (1999, p. 129) “a valorização das vertentes informais da formação, o papel central de cada sujeito, a contextualização e a temporalidade longa, que marcam a formação conduzem a deixar de centrar as atenções no programa de formação e a deslocar essa atenção para os dispositivos de formação”, podendo estes últimos ser entendidos como o conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais incitadoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa.

#### **3.2.4.1. Modos de trabalho pedagógico de Lesne**

São três os modos de trabalho pedagógico defendidos por Lesne (1984), a saber: de tipo transmissivo, de orientação normativa: o formador – detentor do conhecimento – transmite saberes, valores e normas, modos de pensar e de agir por imposição e inculcação, logo o adulto é considerado um objecto de formação; de tipo iniciativo, de orientação pessoal: as questões do adulto têm origem nas suas actividades profissionais e na sua experiência social, na medida em que o formando é encarado como sujeito da sua própria formação e procura uma aprendizagem pessoal dos saberes, através de um processo marcado pela apropriação; e de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo: a pessoa em formação é encarada com um agente social, o que significa que são atendidos os efeitos das relações sociais reais em todos os momentos e aspectos da formação e que as questões colocadas pelos adultos à formação têm origem nas suas actividades profissionais e na sua experiência social.

#### **3.2.4.2. Modelos teóricos de Ferry**

Ferry (1983) propõe a seguinte tipologia que constitui uma categorização, a qual visa caracterizar três espécies de práticas de formação ou modelos teóricos: modelo de formação centrado nas aquisições – a formação organiza-se em função dos resultados observáveis e mensuráveis, garantindo determinadas competências previamente definidas. Aqui estão patentes quer as práticas tradicionais, quer a pedagogia por objectivos. Os objectivos e os conteúdos da formação são determinados pelo formador, enquanto o formando não participa nestas determinações; modelo de formação centrado na iniciativa – a formação é concebida como um

processo de desenvolvimento pessoal que atende às experiências / actividades dos adultos. O modelo baseia-se no facto da formação estar mais relacionada com as iniciativas e actividades do que com as aquisições diversas e imprevistas; modelo de formação centrado na análise – a formação, fundada sobre o que é imprevisível, é concebida como um trabalho que o adulto em formação realiza sobre si próprio, ao longo da sua vida e do seu percurso profissional. Este é um modelo centrado na análise, isto é, o adulto é capaz de aprender a ser capaz de indicar o que deve aprender.

#### **3.2.4.3. Da informação ao saber de Monteil**

Monteil (1985) distingue informação, conhecimento e saber. Enquanto a informação é exterior e independente do sujeito e por isso pode ser armazenada, o conhecimento – pessoal, intransmissível, resultado da acção experiencial e ligado à actividade do sujeito – corresponde a informação assimilada e integrada pelo sujeito. O conhecimento transforma-se em saber a partir das interacções e das actividades do sujeito. Este saber, enquanto forma inteligível do conhecimento, distinto do sujeito, pode ser questionado, tornando-se acessível a outros, na qualidade de informação.

A partir daquela trilogia, o autor conceptualiza três sistemas de formação, entendidos como tipos ideais: sistema finalizado pré-programado (preconiza a repetição da informação, é organizado em função de um resultado e marginaliza a subjectividade e afectividade); sistema finalizado divergente (não se organiza em função de um resultado único, antes da diferenciação, em que a diversidade de referências, de representações e de vividos é uma mais valia que revela a complexificação do sistema) e sistema finalizado contratual (é o sistema mais imprevisível / complexo, está orientado para a produção do saber, sendo que é susceptível de ser usado por outrem como informação).

#### **3.2.4.4. Formas de transmissão de saberes de Demailly**

Demailly, citado por Canário (1999), defende quatro formas de transmissão de saberes: forma universitária (vincada personalização da relação pedagógica, em que mestres e discípulos se ligam ao saber, à ciência, à crítica e à arte, sendo que os mestres são os seus produtores directos através da investigação e não apenas difusores); forma escolar (professores / formadores ensinam saberes previamente estipulados nos programas oficiais, o que faz com que aqueles não possam ser responsabilizados pelo programa ou pelas expressões que exprimem,



havendo quer da parte dos professores quer da parte dos alunos uma relação de obrigação para com o sistema); modelo formativo contratual (os diferentes parceiros ligados por uma relação contratual vão negociar o programa pretendido, assim como as modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem) e forma interactiva-reflexiva (refere-se a modalidades de formação ligadas à resolução de problemas reais, comportando uma dimensão colectiva da aprendizagem).

### **3.2.5. Modelo pedagógico e andragogia**

A andragogia, de acordo com Knowles (1989), é a nova arte de formação, arte que vem superar o facto de os adultos não poderem ser educados da mesma forma que as crianças, isto é, com base no modelo pedagógico preconizado na educação tradicional. É, portanto, 'ensino para adultos' (Goecks, 2003), um caminho educacional que visa compreender o adulto em todos os componentes humanos, entendidos aos níveis psicológico, biológico e social. A andragogia, na perspectiva do último autor (*ibidem*), propõe-se a promover o adulto através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação. Assim, o adulto, após absorver e digerir, aplica. É o denominado aprender através do fazer, o 'aprender fazendo' (*ibidem*).

Teixeira (2005), ao analisar a teoria de Knowles, refere que em termos práticos, andragogia significa que a instrução para adultos precisa focalizar mais o processo e menos o conteúdo a transmitir. Estratégias, como estudos de casos, encenações, simulações e auto-avaliação são assim mais úteis. Os mediadores adoptam, portanto, um papel de facilitador ou fonte, em vez de "conferencista" (*ibidem*), isto é, detentores e transmissores do conhecimento.

Segundo o último autor (*ibidem*), uma grande parte das ideias de Knowles sobre o ensino de adultos está também incorporada nas ideias de Kolb, autor da "aprendizagem vivencial" (*experiential learning*). Para quem conhece as ideias do educador Carl Rogers constata também que há muita influência rogeriana na ideologia de Knowles.

#### **3.2.5.1. Aplicação da teoria andragógica na aprendizagem de adultos**

Para Cavalcanti (1999), o formador tem que se assumir como um impulsionador de actividades de grupo, devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado, transmitir não só a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos adultos,

mas também força e esperança, no sentido de que a formação está a mudar efectivamente a vida de todos e não está apenas a preencher espaços em seus cérebros.

Por conseguinte, o formador, na opinião do autor (Cavalcanti, 1999), precisa de estimular o autodidatismo, a capacidade de autoavaliação e autocritica, as habilidades profissionais, a capacidade de trabalhar em equipas de adultos, assim como enfatizar a responsabilidade pessoal do formando, a necessidade e capacitação para a sua aprendizagem continuada ao longo da vida, estimular a responsabilidade social, formando profissionais competentes, com auto-estima, seguros das suas competências e comprometidos com a sociedade à qual servem. Segundo Cavalcanti (*ibidem*), a andragogia é um forte instrumento para alcançar estes objectivos.

Para Knowles (1989) o modelo pedagógico funda-se nas seguintes hipóteses andragógicas que supõem determinadas situações de aprendizagem e o papel dos adultos: i) necessidade de saber / “need to know” (*ibidem*, p. 83): os adultos precisam de conhecer o que têm que aprender, antes de acontecer a aprendizagem propriamente dita; investindo mais quando dessa aprendizagem, advêm benefícios. Por isso, à semelhança do autor (*ibidem*), destacamos a importância atribuída à tomada de consciência das necessidades da aprendizagem, às suas consequências na qualidade de vida e no desempenho futuro. Assim sendo, uma das principais tarefas do mediador deve consistir na facilitação da apropriação desta consciência pelos adultos; ii) conceito de si / “self-concept” (*ibidem*, p. 83): os adultos estão consciencializados que são os responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida, logo devem ser vistos como capazes de se auto-gerirem. Por conseguinte, corroboramos Pires (2002), afirmando que os adultos não querem que a vontade dos outros se sobreponha à sua. A urgência de auto-direcção entra em conflito com o modelo de escola tradicional, no qual o aluno é entendido como uma entidade dependente. Muitos adultos reagem a este conflito afastando-se da situação que o provoca, fazendo aumentar as taxas de abandono na educação de adultos. Nas palavras de Knowles (1989, p. 83) “As we become aware of this problem, adult educators have been working at creating front-end learning experiences in which adults are helped to make the transition from dependent to self-directed learners”; iii) papel da experiência / “role of learner’s experience” (*ibidem*): a experiência dos adultos é o recurso mais rico das suas próprias aprendizagens, daí a ênfase que deve ser atribuída às técnicas experienciais em vez das técnicas transmissivas. Segundo Knowles (*ibidem*, p. 83), esta experiência, quantitativa e qualitativamente diferente da experiência das crianças e dos jovens, induz importantes

diferenças na educação de adultos, isto porque, comparando com as crianças, os adultos assumem-se mais dispare nas suas diferenças individuais (experiências passadas, aprendizagens, motivações, necessidades, interesses, objectivos), o que leva à indiscutível individualização do seu ensino-aprendizagem. Assim, a valorização da experiência na aprendizagem está articulada com a identidade e vai-se construindo ao longo da vida, primeiro a partir de definidores externos, e depois integrando as experiências que se vão vivenciando. “Para os adultos, a sua experiência é ‘quem são’, construindo a sua identidade a partir das suas experiências. Quando a sua experiência é desvalorizada ou ignorada, o adulto entende que não é apenas a sua experiência que está em causa, mas a rejeição da sua própria pessoa” (Pires, 2002, p. 127). Assim, Knowles (1989) aponta como efeitos negativos: com a acumulação de experiências, há a propensão para desenvolver hábitos mentais que tendem a fechar as mentes a novas ideias, percepções e maneiras de pensar alternativas. A solução, na perspectiva do próprio autor (*ibidem*, p. 84) passa pela tentativa de os mediadores ajudarem os adultos no exame que fazem dos seus hábitos, abrindo perspectivas de novos caminhos através de técnicas específicas<sup>79</sup>; iv) vontade de aprender / “readiness to learn” (*ibidem*, p. 84): disponibilidade por parte dos adultos de iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para enfrentar problemas pessoais e/ou profissionais. O autor (*ibidem*, p. 84) acrescenta como crítica à presente suposição andragógica: “is the importance of timing learning experiences to coincide with those developmental tasks<sup>80</sup>”. Pires (2002, p. 127-128) explica:

Uma das fontes desta disposição tem a ver com as “tarefas desenvolvimentais”, articuladas com o seu processo de desenvolvimento, que se processa de estágio para estágio. Este pressuposto evidencia a importância da articulação dos ‘*timings*’, entre as experiências de aprendizagem e as tarefas desenvolvimentais. É possível induzir a prontidão para a aprendizagem, através da utilização de modelos e técnicas apropriados – tais como o aconselhamento de carreiras e os exercícios de simulação, entre outros.

v) orientação da aprendizagem / “orientation to learning” (Knowles, 1989, p. 84): as aprendizagens dos adultos são orientadas para a resolução de problemas / tarefas quotidianos, desenvolvidas em contextos de situação da vida real; vi) motivação / “motivation to learn” (*ibidem*): os adultos são mais sensíveis a estímulos de natureza interna (satisfação profissional, auto-estima, qualidade de vida) do que aos de ordem externa (melhores empregos, promoção

---

<sup>79</sup> “Sensitivity training, value clarification, meditation, and dogmatism scales”.

<sup>80</sup> É a importância do tempo para entender as experiências que coincidam com o desenvolvimento dessas tarefas (nota da investigadora).

profissional, entre outros). Contudo, para o autor (Knowles, 1989, p. 85), “but that this motivation is frequently blocked by such barriers as negative self-concept as a student, inaccessibility of opportunities or resources, time constraints, and programs that violate principles of adult learning”<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> Mas esta motivação é frequentemente bloqueada por certas barreiras como um conceito negativo acerca de si enquanto estudante, inacessibilidade a oportunidades e programas que violam os princípios da educação de adultos (nota da investigadora).

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DO ESTUDO**

#### **4.1. Contextualização do estudo**

Nesta secção apresentamos, em primeiro lugar, os pressupostos subjacentes aos Centros Novas Oportunidades (CNO), na sua generalidade, para seguidamente caracterizarmos o CNO da Escola Delta, onde realizámos o nosso estudo.

##### **4.1.1. Os Centros Novas Oportunidades: pressupostos para a sua existência**

O primeiro grande pressuposto dos CNO assenta na crença de que as aprendizagens ao longo da vida (ALV) são: “all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective”<sup>82</sup> (Commission of the European Communities, 2001, p. 33). Por sua vez, os princípios que efectivam a sua implementação enfatizam a centralidade do sujeito dentro das suas experiências de aprendizagem formal, não formal e informal; a importância da igualdade de oportunidades, tornando a aprendizagem genuinamente disponível para todos, sem discriminações, na medida em que os conhecimentos e as competências influem nas oportunidades de vida dos cidadãos; a alta qualidade / relevância das oportunidades de aprendizagem, na qual os investimentos de tempo e de dinheiro na educação são vastamente profícuos apenas se as condições de aprendizagem, os subjacentes planos políticos e sistemas forem de alta qualidade. Entretanto, a Comunicação da Comissão Europeia, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, (*ibidem*, pp. 9; 31-34), indica quatro vastos objectivos, a saber: realização pessoal (“personal fulfilment”); cidadãos activos (“active citizenship”) – ou seja, a participação cultural, económica, política/democrática e/ou social dos cidadãos na sociedade como um todo e na sua comunidade; inclusão social (“social inclusion”) – quando as pessoas podem participar activamente na vida económica, social e civil, quando o seu acesso ao rendimento e outros recursos (pessoais, familiares, sociais e culturais) são suficientes para lhes proporcionar o gozo de um estilo e qualidade de vida que é esperada como aceitável pela sociedade em que vivem e na qual as pessoas são capazes de aceder aos seus direitos fundamentais; empregabilidade (“employability”) – a capacidade de estar empregado relaciona-se não só com a adequação dos conhecimentos e das competências das pessoas, mas também com os incentivos e as oportunidades individuais cedidas na procura de emprego; adaptabilidade (“adaptability”) – a capacidade de se adaptar a novas tecnologias, novas condições de Mercado

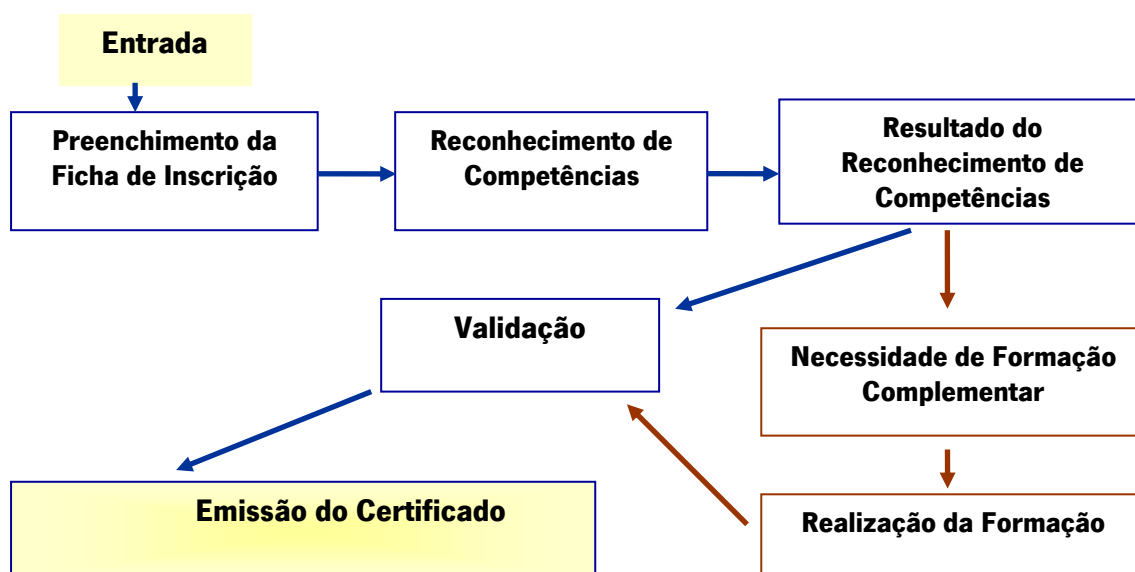
---

<sup>82</sup> Todas as actividades desenvolvidas ao longo da vida com o objectivo de melhorar o saber, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional (tradução nossa).

e novos modelos de trabalho para as empresas e para aqueles que lá trabalham. Assim, de acordo com a Comunicação da Comissão Europeia (2001, p. 9), a definição de ALV não se restringe a uma perspectiva puramente económica ou de aprendizagem de adultos, mas enfatiza, de igual forma, a aprendizagem desde a educação pré-escolar à pós-reforma, envolvendo o espectro total de aprendizagens formal, não-formal e informal, com vista a alcançar os objectivos e ambições da UE de ser mais próspera, inclusiva, tolerante e democrática. Para Ambrósio (2001, p. 16), a educação ao longo da vida assume-se como “a via da compreensão, da adaptação e da flexibilidade contínua, mas também a via da sabedoria, da auto-formação (*autopoesis*), de uma formação feita através de uma reflexão consciente e informada sobre a experiência e sobre o que nos rodeia”, realçando que neste tempo de mudança, vivemos um conflito entre os que sobrevalorizam a cultura escolar, os diplomas e as aprendizagens formais, com a consequente dificuldade em reconhecer os saberes experienciais como conhecimentos práticos e efectivos da e para a vida e os que sobrevalorizam estes saberes, adquiridos em contextos não formais e informais.

Os pressupostos dos CNO assentam na crença da continuidade entre a aprendizagem e a experiência, sendo que os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se relevante reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida por vias informais e não-formais, através da certificação. Esta validação de competências e consequente emissão de certificado advém do resultado do respectivo reconhecimento feito pela equipa de RVCC, que avalia a necessidade, ou não, de o adulto realizar formação complementar, tal como esquematizamos na figura 4.

Figura 4 – Percurso dos adultos nos CNO



Os CNO atribuem certificação de competências ao nível do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e ao nível do 12.º Ano, Ensino Secundário. A actividade desenvolvida pelos CNO organiza-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais: Reconhecimento de Competências; Validação de Competências e Certificação de Competências, como preconiza a própria nomenclatura, RVCC. Para o Reconhecimento de Competências procede-se à identificação pessoal das competências previamente adquiridas pelos adultos, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de Balanço de Competências, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências adquiridas ao longo da vida. Utiliza-se, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, demonstrações, jogos, entre outros) com o intuito de proporcionar aos adultos ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida, pessoais e profissionais. O Balanço de Competências<sup>83</sup>, do francês *Bilan de Compétences*, (Fernandes & Trindade, 2004), diz respeito ao processo metodológico que

<sup>83</sup> O Balanço de Competências exige uma elevada participação e iniciativa do adulto, visto que é necessária a constituição de um dossiê pessoal de competências que inclui o registo de experiências (conhecimentos ou aptidões decorrentes das vivências pessoais) e a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes, nos domínios pessoal, escolar e profissional, adquiridos em diversos contextos e acumulados ao longo da vida. Este dispositivo apoia os participantes na procura motivada pelo desejo de construir novas alternativas escolares e profissionais e de desenvolver a respectiva carreira. Consequentemente, é desejável que o processo conduza a uma reconstrução quer do projecto pessoal quer do projecto profissional do adulto.



permite, a qualquer pessoa adulta, conhecer as suas potencialidades ou competências, a nível pessoal e profissional e, simultaneamente, promover a sua autonomia.

No que respeita ao eixo da Validação de Competências, trata-se do acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada que decorre do pedido de validação de um conjunto de competências adquiridas ao longo da vida, cabendo a iniciativa desse pedido ao adulto. Apesar do pedido de validação ser formulado pelo adulto, o acompanhamento do processo pelo profissional de RVC é fundamental, já que importa seleccionar, de entre o conjunto de competências que constam do dossiê pessoal, as que são passíveis de validação nos termos do Referencial de Competências-Chave, motivando o adulto para que ele próprio se sinta suficientemente confiante para propor o seu caso ao júri de validação.

Finalmente, a Certificação de Competências é um processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e constitui-se como o acto oficial de registo das competências. Estas competências são validadas na Carteira Pessoal de Competências-Chave e, por decisão do júri de validação, há lugar à emissão de certificados.

É, neste contexto, que ganha importância a aquisição e o desenvolvimento de competências de vida ou competências-chave, que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual as confronta constantemente. O conceito de competência-chave<sup>84</sup> ultrapassa, assim, o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista, que aponta para a capacidade de agir e de reagir, adequadamente, perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, de atitudes e de procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores.

Quer a validação, quer a certificação de competências, reporta-se a um Referencial de Competências-Chave, estruturado em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências, quanto ao âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar: 4.º, 6.º e 9.º anos, ainda que não se identifiquem com eles (Alonso, *et al.*, 2002).

---

<sup>84</sup> De acordo com Gomes, *et al.* (2006a, p. 12) "a definição de competências-chave é a de 'um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego' (Comissão Europeia, 2004). Estas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências".

## **4.2. Caracterização do Centro Novas Oportunidades da Escola Delta**

A fim de caracterizarmos o CNO da Escola Delta, começamos por fazer uma abordagem sumária à contextualização histórica, social e política desta Escola, na medida em que não podemos dissociá-la do CNO, já que ambos partilham espaços físicos, recursos humanos / técnicos e logísticos. Posteriormente, caracterizamos aquele CNO com base nos seguintes elementos: enquadramento; objectivos; estratégias; metas físicas; modelo de funcionamento; organização de formações complementares; Plano de Promoção e Divulgação; espaço físico e horário do CNO; parcerias e formas de participação; caracterização e selecção dos formadores; avaliação do Plano Estratégico de Intervenção e auto-avaliação.

### **4.2.1. Enquadramento**

A Escola Delta, fundada em 1967, encontra-se sediada na Região Autónoma da Madeira, Portugal. No século XIX a ilha da Madeira já era conhecida como importante destino turístico – devido à sua situação geográfica, ao clima ameno favorável ao tratamento da tuberculose e ao comércio do vinho e do açúcar –, com a massificação do turismo a nível mundial e com a construção de um aeroporto na região, a Madeira teve necessidade de dar resposta a um maior fluxo de turistas, cada vez mais heterogéneo e exigente. Nesta óptica, tornou-se imperioso a construção desta Escola (inicialmente com outra designação), a qual, numa primeira fase, se empenhou na formação de profissionais nas áreas de Cozinha, Restaurante, Recepção, Andares e Econmato. Com o regime de autonomia e regionalização, em 1983, a Escola passou para a responsabilidade da Secretaria Regional do Turismo e da Cultura, mantendo, porém, uma forte ligação com o Instituto Nacional de Formação Turística. Em 1997, passou por uma nova fase: a inauguração de um novo edifício que englobou a Escola propriamente dita, o Hotel de Aplicação e a Residência para Estudantes. Finalmente, em 1998, a Escola Delta foi sujeita a novas alterações, passando a ser tutelada pela Secretaria Regional de Educação e foi convertida numa Escola Profissional de Hotelaria e Turismo, situação que se mantém até hoje.

Assim, segundo dados consultados no Plano Estratégico de Intervenção para 2008 (21/12/2007), a Escola Delta – estabelecimento público de ensino Secundário dotado de autonomia administrativa e financeira<sup>85</sup>, com património próprio – é o organismo na Região Autónoma da Madeira que tem como atribuição principal o ensino técnico-profissional no sector

---

<sup>85</sup> O orçamento Regional aprovou o financiamento de 120.000 € (Programa de Investimento e Despesas da Administração da Região Autónoma da Madeira), co-financiado pelo Projecto Operacional da Região Autónoma da Madeira.

de hotelaria e turismo, sendo também um organismo certificado para realização do processo de RVCC. Neste enquadramento legal e no sentido de reduzir o défice de qualificação escolar e profissional, a Escola possui um CNO, contribuindo este para a certificação da população adulta, através do reforço de educação e formação ao longo da vida, melhoria dos desempenhos profissionais, tais como a progressão na carreira e facilitação dos percursos subsequentes de educação e formação. Com este objectivo, a Escola deu início, no ano de 2004, à sua actividade como Centro de RVCC, agora denominado CNO, sendo portanto uma entidade acreditada na Região através do Despacho Conjunto n.º 517/2004, de 12 de Agosto, sendo este um dos Centros “criados, para funcionarem a partir de 2004, em regime de autofinanciamento, e em acréscimo à rede de centros RVCC co-financiados”.

#### **4.2.2. Objectivos do CNO da Escola Delta**

A principal finalidade da iniciativa Novas Oportunidades é de ver reconhecidas, validadas e certificadas as competências adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional dos adultos, os quais por algum motivo não terminaram o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º Anos de escolaridade.

Supondo tal princípio, os objectivos gerais do CNO, de acordo com o Plano Estratégico de Intervenção para 2008 (2008, pp. 3-4) são:

- Assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequado ao seu perfil e necessidades;

- Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional;

- Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando os processos de qualificação e de certificação de competências e de conhecimentos adquiridos.

Com base nos objectivos gerais enunciados, este CNO define oito objectivos específicos no referido Plano (*ibidem*, p. 4): respeitar e valorizar o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo; definir, desenvolver e aprofundar a análise do perfil de entrada do adulto; encaminhar o adulto, em função da melhor solução de qualificação adequada ao seu perfil; aconselhar, orientar e fazer o acompanhamento individualizado do candidato durante todo o percurso de reconhecimento, em função do seu perfil e projecto de vida; validar e certificar competências adquiridas; desenvolver competências de auto-conhecimento e de auto-formação no adulto; desenvolver a capacidade de preservar e de capitalizar as aprendizagens e gerir a

informação; e orientar os adultos, após a conclusão do processo, tendo em consideração o resultado do Reconhecimento de Competências.

#### **4.2.3. Estratégias**

Para implementar os objectivos, o Plano Estratégico de Intervenção para 2008 propôs as seguintes estratégias, referindo que “irá continuar a ser dada importância”: à organização e gestão de sistema; ao levantamento e análise de materiais já existentes e à criação de novos instrumentos em função das necessidades de validação e formação; à implementação de estratégias de divulgação e sensibilização para o processo; e à formação da equipa do CNO e de reuniões periódicas de reflexão com o objectivo de uma avaliação sistemática do processo

#### **4.2.4. Metas físicas**

Para o ano de 2008, as metas físicas pressupuseram os seguintes dados numéricos: 800 inscrições; 225 Balanços de Competências; 250 pedidos de Validação; 190 Certificações de Nível Básico e 60 de Secundário, perfazendo um total de 250 Certificações, sendo este o número de acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP).

#### **4.2.5. Modelo de funcionamento**

Os processos de RVCC de nível Básico e Secundário desenvolveram-se através das seguintes etapas: 1ª acolhimento, com dois momentos: a) pré-inscrição (pessoalmente ou por telefone, para marcar data e hora da Sessão de Esclarecimento e eventual Inscrição), b) apresentação do processo de RVCC, bem como de todas as ofertas de qualificação existentes na Região Autónoma da Madeira (RAM) e c) inscrição (sessão de esclarecimento em grupo a decorrer no CNO, ou na empresa do adulto, em caso de protocolo e preenchimento de um documento com os dados do adulto, informação imediatamente inserida na base de dados, Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa (sigo); 2ª etapa - diagnóstico / triagem – desenvolvimento e aprofundamento da análise do perfil do adulto, através de abordagem curricular e entrevista(s). A entrevista é individual e tem por objectivo caracterizar o perfil do adulto; 3ª etapa - encaminhamento de adultos – o adulto ou reúne condições para entrar no processo de RVCC ou é encaminhado para outra solução de educação e formação de adultos (Cursos de Educação e Formação de Adultos, etc.). O encaminhamento envolve, ainda, outras situações em que o adulto é orientado para aprofundar determinadas Áreas de Competências-

Chave, regressando, posteriormente, para nova entrevista. No caso do seu encaminhamento para uma solução que não seja o processo de RVCC, há lugar à elaboração de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), no qual se indica o percurso formativo definido com a concordância do candidato; 4ª etapa – processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos que assenta no Balanço de Competências e na abordagem (auto)biográfica do percurso do adulto, de que resulta a construção de um PRA, orientado segundo o Referencial de Competências-Chave. Este processo permite a evidenciação de competências previamente adquiridas pelo adulto ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais. O horário, laboral ou pós-laboral, é combinado entre os adultos e a equipa técnico-pedagógica, constituída por um profissional de RVC e pelos formadores responsáveis pelas Áreas de Competências-Chave próprias de cada nível. O processo preconiza três fases: 1) Reconhecimento de Competências: desenvolve-se num sistema de sessões colectivas ou individuais, que decorrem semanalmente quer no Básico, quer no Secundário com intervenção dos diferentes elementos da equipa técnico-pedagógica, tendo o objectivo de apresentação / desenvolvimento, por parte dos adultos, de actividades resultantes da exploração da sua história de vida. Para tal, a equipa propõe actividades com o intuito de reduzir o número de horas de formação complementar e, essencialmente, desenvolver no adulto atitudes de pesquisa, de reflexão e auto-formação, ou seja, competências de auto-aprendizagem. Como resultado deste processo, o PRA elaborado é analisado, primeiramente, pelos técnicos de RVC, e de seguida pelos formadores que dá origem ao Plano de Intervenção Individual (PII), com o intuito de desenvolver competências pouco exploradas; 2) Validação de Competências: centra-se na realização de uma sessão, em que o adulto e a equipa técnico-pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial de Competências-Chave do nível correspondente ou do Referencial de Competências-Chave Profissional (conforme o caso), identificando-se as competências indiciadas, evidenciadas ou a desenvolver através da continuação do processo de RVCC ou de outro tipo de formação. No caso de RVCC Secundário, esta etapa pode configurar-se enquanto Júri de Validação, na presença da equipa técnico-pedagógica e de um avaliador externo; 3) Certificação de Competências: é a última etapa do processo, em que a certificação de competências se realiza perante um Júri de Certificação, constituído, para além do adulto, pelo profissional de RVC, pelos formadores de cada adulto e por um avaliador externo ao processo. No final de um processo de RVCC, o adulto recebe um Certificado do nível atingido. Em cada sessão de júri estão presentes quatro candidatos, no máximo, o que implica uma

duração média de trinta minutos para cada candidato. O Certificado é válido para todos os efeitos, quer profissionais, quer de prossecução de estudos, tal como o Certificado do ensino regular. Após este processo, elabora-se um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), tendo em vista a continuação do percurso de qualificação / aprendizagem de cada adulto.

#### **4.2.6. Organização de formações complementares**

A estrutura do percurso formativo visou adequar a capacidade de resposta do CNO às necessidades do seu público, pelo que, após o Balanço de Competências e antes da Validação das mesmas, em caso de necessidade, cada candidato foi encaminhado para formação complementar nas Áreas de Competências-Chave onde foram detectadas lacunas, numa duração máxima de cinquenta horas na totalidade das áreas, podendo a mesma acontecer em horário laboral ou pós-laboral, de acordo com a disponibilidade do adulto. “As sessões são adaptadas aos participantes, sendo contextualizadas em relação à experiência pessoal e profissional, recorrendo sempre a casos e situações práticas” (Plano Estratégico de Intervenção para 2008, p. 5).

#### **4.2.7. Plano de Promoção e Divulgação**

A estratégia delineada para a promoção e divulgação do CNO, de acordo com o Plano (*ibidem*), preconizou os seguintes aspectos: celebração de protocolos próprios; participação em protocolos da entidade coordenadora dos CNO na RAM (SREC); distribuição de panfletos às diferentes instituições, Associações e a todos os interessados que se dirigem ao CNO; reuniões com as entidades representativas do público-alvo; divulgação nos Meios de Comunicação Social; divulgação nos serviços dependentes do Instituto Regional de Emprego; divulgação nas associações de desenvolvimento local; divulgação em Organizações Governamentais e de Solidariedade Social; e divulgação na página na *internet* e através de um *blog*.

#### **4.2.8. Espaço físico e horário do CNO**

O CNO partilhava as instalações com a Escola Delta (onde se formavam profissionais de hotelaria e turismo na região), nomeadamente para reuniões, sessões de grupo e de formação complementar e sessões de atendimento individual, tendo, entretanto, cedido duas salas: uma para alojar os formadores e a funcionária administrativa e outra onde trabalhavam o Coordenador e os profissionais de RVC.

A equipa técnico-pedagógica do CNO estava disponível para sessões com os adultos das 8 às 20 horas, de acordo com a conveniência de horários dos candidatos.

#### **4.2.9. Parcerias e formas de participação**

A nível das parcerias, a destacar dois tipos de protocolos próprios: um, na época ainda em curso (Empresa de Transportes Públicos do Funchal, Portugal Telecom, Empresa de Formação, Sindicato dos Trabalhadores da Função Pública, Empresa do ramo automóvel); outro estava na fase final de preparação / negociação (Casa do Povo da Calheta e com um grupo hoteleiro). Participou, de igual forma, em protocolos da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) e em relação às três forças policiais / militares da Madeira.

#### **4.2.10. Caracterização e selecção dos formadores**

Os formadores do CNO foram seleccionados através de entrevista e de análise curricular, tendo-se presente o perfil e requisitos essenciais para a formação de adultos, de entre eles, o facto de serem professores profissionalizados.

#### **4.2.11. Avaliação do Plano Estratégico de Intervenção**

A “avaliação contínua” assentou “num conjunto de indicadores” capazes de “medir a eficácia” do Plano Estratégico de Intervenção (2008, p. 11), relativamente a três itens, a saber: Promoção: número de inscrições; número de candidatos que tomaram conhecimento do centro de RVCC através de meios de divulgação e promoção do Centro; número de pessoas que frequentaram o processo, que foram validadas e certificadas; Formação: avaliação da adequação das estratégias usadas na formação complementar; atitudes assumidas pelos adultos no decorrer da formação, tais como, assiduidade, pontualidade, interesse demonstrado e aquisição de conhecimentos; Produto final: resultados das actividades; número de pedidos de validação de competências e de adultos certificados pelo CNO e grau de autonomia demonstrado nos processos de aprendizagem.

#### 4.2.12. Resultados

De acordo com os elementos que o CNO considerou relevantes para a avaliação do Plano Estratégico de Intervenção e que se explicitaram no ponto anterior, apresentamos, na tabela 1 os dados quantitativos relativos ao período entre 2004 e 2008.

Tabela 1 – Inscritos no CNO

Ano	Situação	Níveis				Total	Total acumulado
		Básico			Secundário		
		B2	B3	Total			
2004	Inscritos	11	30	41	0	41	41
2005		40	169	209	0	209	250
2006		50	307	357	0	357	607
2007		60	562	622	692	1314	1921
2008		61	351	412	789	1201	3122
Totais		222	1419	1641	1481	3122	

De acordo com a tabela 1, referente às inscrições no nível Básico, constatamos que, em 2004, se inscreveram neste CNO 41 adultos (11 de nível B2 e 30 do B3), no ano de 2005, registou-se a subida para 209 adultos (dos quais 40 referiam-se ao nível B2, enquanto 169 ao B3), em 2006 ascendeu aos 357 adultos (50 de nível B2 e 307 do B3), em 2007 inscreveram-se 622 (dos quais 60 adultos pertenciam ao nível B2, 562 eram do nível B3) e em 2008 registou-se a entrada de 61 adultos para o nível B2 e 351 no nível B3, perfazendo um total anual de 412 adultos no Básico. Portanto, ao nível do Básico, o CNO registou, entre 2004 e 2008, um total de 222 adultos inscritos no nível B2 e 1419 no nível B3, fazendo um universo de 1641 adultos inscritos no processo de RVCC do Básico. Quanto ao nível Secundário, em 2007, encetou-se a inscrição com 692 candidatos e em 2008 registou-se a entrada de mais 789, perfazendo 1481 adultos inscritos no Secundário, perfazendo, o total de 3122 adultos inscritos no CNO, dos níveis Básico e Secundário.

As estatísticas, com especial enfoque no ano de 2008, por ser o ano da recolha dos dados empíricos, são apresentadas na tabela 2.



Tabela 2 – Estatísticas 2008

Situação	Níveis				Total	Adultos antes de RVCC	Certificações  Total acumulado (desde 2004) ↓ 485
	Básico			Secundário			
	B2	B3	Total				
Total de inscritos (desde 2004)	222	1419	1641	1481	3122		
Inscritos (em 2008)	61	351	412	789	1201		
Em acolhimento – Total (à espera de entrar em diagnóstico)	113	460	573	846	1419		
Em diagnóstico	15	271	286	472	758		
Em reconhecimento (RVCC)	0	147	147	68	215		
Certificações (2004 - 2007)	7	220	277	0	227		
Certificações 2008	36	209	245	13	258		
Encaminhamentos (desde 2004)	19	31	50	50	100		
Desistências (desde 2004)	20	29	49	7	56		
Transferências	12	52	64	25	89		
Acompanhamento de PDP	36	209	245	13	258		

2177
2392
↓
Total de adultos no CNO

Com base na tabela Estatísticas 2008, até ao último dia do ano de 2008 (dados cuja última actualização se referiam a Março de 2010), encontravam-se na fase de acolhimento, ou seja, à espera de entrar em diagnóstico, 113 adultos de nível B2 e 460 de nível B3, somando 573 adultos do Básico, enquanto 846 candidatos do Secundário estavam na mesma situação, num total de 1419 adultos dos dois níveis. Já em diagnóstico, estavam 286 adultos do Básico (15 de nível B2 e 271 do nível B3) e 472 do Secundário, fazendo um total de 758 candidatos. Portanto, encontravam-se 2177 adultos que ainda não tinham entrado em processo de RVCC propriamente dito. Por seu turno, até 31/12/2008 encontravam-se 2392 a frequentar o CNO, assim distribuídos: em reconhecimento: 147 adultos do Básico, todos de nível B3 e 68 do Secundário, perfazendo 215 sujeitos; certificações, desde 2004 a 2007: 227 adultos do Básico (7 referentes ao nível B2 e 220 ao B3), não se registando certificações com equivalência ao 12.º Ano; certificações em 2008: 245 adultos com certificação ao nível do Básico, dos quais 36 pertenciam ao nível B2 e 209 ao nível B3, e 13 adultos do Secundário, totalizando 258 adultos

certificados de ambos os níveis; encaminhamentos, desde 2004: 50 adultos do Básico (19 e 31 adultos, de nível B2 e B3, respectivamente) e 50 do Secundário, que perfaz 100 adultos encaminhados; desistências, desde 2004: 56 adultos no total, dos quais 49 referiam-se ao Básico (20 de nível B2 e 29 de nível B3) e 7 adultos do Secundário; transferências: 12 adultos de nível B2, 52 de Nível B3 e 25 do Secundário, num total de 89 adultos candidatos transferidos; acompanhamento de PDP: 245 adultos do Básico, dos quais 36 eram do nível B2 e 209 do nível B3, enquanto foram acompanhados de PDP 13 candidatos do Secundário, num total de 258 adultos. Por fim, registaram-se 485 certificações entre 2004 e 2008.

Na tabela 3, apresentamos a execução física de 2008.

Tabela 3 – Execução Física 2008

Data	Situação		Metas (Plano Estratégico 2008)		Resultados 2008		Execução Física	
			Parciais	Totais	Parciais	Totais	Parcial	Total
31  Dezembro  2008	Inscrições	Básico	400	800	412	1201	103, 0%	150,1%
		Secundário	400		789		197,3%	
	Em reconhecimento (média mensal)		225		215		95,6%	
	Certificações	Básico	190	250	245	258	128,9%	103,2%
		Secundário	60		13		21,7%	

No que se refere à Execução Física de 2008, e conforme tabela 3, o CNO obteve os seguintes resultados, equacionando as metas do Plano Estratégico e os resultados do ano em análise: Inscrições - no Plano Estratégico apontavam para 400 adultos do Básico e o mesmo número do Secundário, num total de 800 adultos, tendo-se, todavia, registado o total de 1201 adultos inscritos (412 referentes ao Básico e 789 ao Secundário), resultando daí uma execução física total de 150,1%, sendo que no Básico registou-se 103 % de inscrições, e no Secundário 197,3%; Em reconhecimento - a execução física assinalou 95,6% de adultos na situação de reconhecimento dos AE, pois o Plano Estratégico apontava para 225 o número de adultos em reconhecimento, tendo-se conseguido 215 como resultado; Certificações - ao nível do Básico, as metas almejavam 250 adultos certificados no ano de 2008 (190 do Básico e 60 do Secundário), tendo-se superado os objectivos neste nível de ensino (245 adultos), ao contrário do que

aconteceu no Secundário, com as 13 certificações, sendo que o resultado total do ano superou os objectivos, com as 258 certificações, resultado conseguido graças ao elevado número de certificações do Básico, traduzido no percentil de 128,9%, ao passo que em relação ao Secundário a execução física registou naquele ano apenas 21,7% das certificações previamente estabelecidas, sendo que num total geral do ano de 2008 a execução física registou 103,2%.

#### **4.2.13. Auto-avaliação do CNO**

Os momentos de auto-avaliação do CNO preconizaram reuniões semanais e pontuais / esporádicas, a utilização da análise SWOT, como estratégia a implementar e a análise da receptividade por parte da população do Centro, a partir do preenchimento de um questionário relativo ao funcionamento do processo. Especificando as reuniões semanais, o Plano Estratégico de Intervenção para 2008 (2008, p. 11) referiu-se a “reuniões gerais breves de frequência semanal, às segundas-feiras, seguidas de reunião por níveis de RVCC, básico ou secundário, preferencialmente alternados, ou em função das necessidades surgidas”. Entretanto, por reuniões esporádicas, o mesmo Plano entendeu e registou o seguinte:

pontualmente, serão agendadas jornadas de reflexão e de trabalho específico para cada nível de RVCC, nomeadamente para proceder à avaliação dos procedimentos em curso neste CNO e/ou para implementação de novas estratégias decorrentes dessa auto-avaliação ou de novidades legislativas.

#### **4.3. Metodologia da investigação**

Nesta secção, começamos por apresentar a emergência da questão de investigação, assim como a justificação da investigação face à realidade e ao estado-da-arte. Apresentamos, também, o *design* da investigação, assim como a fundamentação metodológica das opções assumidas e a descrição das questões de investigação e dos objectivos, orientadores do estudo. Neste seguimento, justificamos não só a metodologia usada, como também as questões ligadas à validade, fiabilidade e relevância dos métodos adoptados. Explicitamos, ainda, a forma como operacionalizámos os vários momentos de recolha e de análise de dados e a caracterização do contexto e dos participantes. Finalizamos o capítulo com uma breve abordagem às questões éticas da investigação e às limitações do presente estudo.

#### **4.3.1. A emergência da questão de investigação**

Genericamente, pretendemos estudar as lógicas dos diferentes actores que intervêm nas actividades avaliativas que ocorrem nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação de competências e quais as suas consequências para a avaliação na escola e na formação profissional, na medida em que estes introduzem uma “revolução” na formação e na avaliação. Na formação, por se tratar de uma formação «pela vida» e «ao longo da vida», pela necessidade de ter em conta a aprendizagem pela experiência e por que a competência substitui, de algum modo, o conhecimento. Na avaliação, por ter de reconhecer-se a experiência, pela necessidade de considerar a competência e não apenas os conhecimentos, pelo questionamento dos diplomas e, ainda, pela necessidade de construir novos referenciais. Neste caso, considera-se a realidade dos CNO, tratando-se de indagar uma perspectiva avaliativa: “quem”, “como” e o “que” avaliar da “experiência”, assim como verificar de que forma foram evidenciadas as aprendizagens de vida ou as competências.

As aprendizagens não se adquirem apenas nas salas de aula, mas advêm das experiências adquiridas ao longo da vida, logo é premente identificar as competências que as pessoas vão adquirindo por vias não-formais e informais de aprendizagem, como instrumentos de reforço e de facilitação da qualificação escolar e profissional da população adulta. As novas práticas de RVAE, enquanto palcos de tensões, conflitos e paradoxos (Pires, 2002), mostram-nos a

necessidade de se continuar a reflectir e a aprofundar o conhecimento neste novo domínio educativo, construindo novos quadros teóricos e de acção, principalmente porque, do ponto de vista académico, científico, constatamos a carência de trabalhos de reflexão mais aprofundada que tornem compreensíveis os fundamentos teóricos, filosóficos, ideológicos e culturais destes processos (*ibidem*, 2006, p. 444).

Entendemos que este estudo se enxerta, de uma forma pertinente, na agenda da investigação em avaliação não só pelas razões acima aduzidas, mas também pela possibilidade de aferição dos discursos sobre a valorização dos dispositivos de formação, como é caso do sistema português de RVCC.

#### **4.3.2. Justificação da investigação face à realidade**

Numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia, cada cidadão tem que dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar

com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado. À educação cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações. Partindo, designadamente, das múltiplas competências individuais, as diferentes necessidades dos aprendentes devem ser satisfeitas através da garantia da equidade e do acesso de todos os grupos que, devido às desvantagens educacionais decorrentes de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas, careçam de um apoio particular para realizar o seu potencial educativo.

Em Portugal, o Programa Novas Oportunidades visa colmatar os problemas do país em matéria de qualificações. O Ministério da Educação ambiciona reforçar, assim, a oferta de cursos profissionalizantes para adultos – ao nível do 9º e do 12º ano – de forma a abranger nestes percursos cerca de trezentos e cinquenta mil<sup>86</sup> adultos ao longo do período de vigência da Iniciativa. Esta meta envolve o alargamento da oferta de cursos EFA às Escolas Secundárias e sedes de Agrupamento.

Outro dos objectivos governamentais é a expansão da rede de Centros de modo a atingir quinhentos CNO em 2010<sup>87</sup> (tabela 4). Estes CNO devem, portanto, obedecer a três requisitos primordiais: respeitar as pessoas, as suas vidas, as suas opções, sabendo adaptar-se aos mais diferentes públicos, sem padronizar; atingir um elevado grau de qualidade e consolidar, assim, a credibilidade do sistema; sair da fase experimental e procurar dar resposta à necessidade que o país tem de qualificar a sua população adulta, nomeadamente os activos, em número significativo.

Tabela 4 – Número de CNO até 2010

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Número de CNO</b>	98	165	250	300	400	500

É ainda imperioso para a política do governo garantir que até 2010 mais de seiscentas e cinquenta mil pessoas obtenham uma certificação de competências, para que, por essa altura,

<sup>86</sup> <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18>, consultado 22/11/2009, 16:00.

<sup>87</sup> <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18>, consultado 22/11/2009, 16:00.

sejam emitidos, por ano, cerca de setenta e cinco mil diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino básico e cento e vinte e cinco mil diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino secundário, tal como podemos conferir na tabela 5.

Tabela 5 – Certificações até 2010<sup>88</sup>

	2000/05	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Ensino Básico</b>	50.000	25.000	35.000	55.000	65.000	75.000
<b>Ensino Secundário</b>	-	15.000	35.000	70.000	100.000	125.000
<b>Total Anual</b>		40.000	70.000	125.000	165.000	200.000
<b>Acumulado</b>		90.000	160.000	285.000	450.000	650.000

#### 4.3.3. Justificação da investigação face ao estado-da-arte

Há um conflito constante entre os que defendem uma cultura especificamente escolar e os que acreditam na pessoa, na vida, na aprendizagem experiencial, vendo hoje os CNO como um produto, não inédito, mas resultante de várias gerações de investigadores nesta matéria. “Os CRVCC impõem-se pela sua credibilidade, mas são um sistema frágil, sendo necessário manter uma vigilância crítica. Não podem qualificar administrativamente, nem colocar a certificação como objectivo central” (Nóvoa, 2006)<sup>89</sup>. O reconhecimento e a definição de um percurso formativo constituem, acima de tudo, “uma porta que se abre”.

No quadro da União Europeia, Portugal é um dos países com mais baixos níveis de qualificação escolar e profissional da população adulta, conforme dados do próprio Ministério da Educação<sup>90</sup> (2006):

- Cerca de 3.500.00 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, 2.600.000 dos quais têm um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano;

- Entre a população mais jovem (18-24 anos), cerca de 485 mil jovens adultos estão a trabalhar sem terem concluído o 12.º ano, 266 mil dos quais sem terem terminado o 9.º ano;

<sup>88</sup> <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18>, *Iniciativa Novas Oportunidades, Adultos, Metas e Medidas*, consultado 22/11/2009, 16:00.

<sup>89</sup> <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, (16/08/2006) *Reconhecimento de Competências ao nível do Secundário*, acedido em 24/01/2007.

<sup>90</sup> <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, (16/08/2006) *Reconhecimento de Competências ao nível do Secundário* acedido em 24/01/2007.

- Menos de 50% dos jovens adultos (20-24 anos) não concluíram o ensino secundário, enquanto a média da União Europeia se situa acima dos 75%.

Assim, de acordo com dados do próprio Ministério da Educação<sup>91</sup> (2006),

O lançamento do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* constitui um marco decisivo para o aumento da qualificação da população adulta, contribuindo, de forma decisiva, para a consolidação deste nível de escolaridade como patamar de qualificação dos portugueses.

#### **4.4. Natureza e problemática da investigação**

O presente estudo enquadra-se num paradigma qualitativo<sup>92</sup> da investigação. Apesar da polémica questão do rigor, da objectividade e da validade quer dos estudos de natureza quantitativa – normalmente associados à “objectividade, rigor, ênfase no resultado a curto prazo, estrito controlo das variáveis intervenientes” (Pacheco, 1994, p. 65) –, quer dos de natureza qualitativa – associados à “compreensão e inter-subjectividade, a valorização, ênfase no processo, nos resultados a longo prazo e nas situações concretas e singulares” (*ibidem*), ressaltamos, à semelhança de Pardal e Correia (1995, pp. 18-19) a existência de uma certa “dicotomia” entre estudos ‘qualitativos’ e estudos ‘quantitativos’, corroborando os últimos autores (*ibidem*) no seguinte:

Não pode, porém, associar-se o ‘quantitativo’ a ‘científico’ e o ‘qualitativo’ a ‘intuitivo’. Do mesmo modo, não pode associar-se ‘quantitativo’ a ‘justificador de seriedade’ e ‘qualitativo’ a ‘mais profundo’. Para serem credíveis, um e outro precisam, sim, de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados. Na falsa questão sobre a oposição entre qualitativo e quantitativo, lembre-se, por fim, que o primeiro apoia a preparação de uma observação quantitativa e o segundo ameniza eventuais impressões subjectivas.

Seleccionado o paradigma qualitativo da investigação para o nosso estudo, não podemos ignorar que ele comporta riscos, limites e paradoxos (Van der Maren, 1996), passíveis de condicionar directa ou indirectamente a presente investigação. Corroborando Van der Maren (*ibidem*), nomeamos os cinco paradoxos da investigação qualitativa, dando especial enfoque ao estudo de caso, por constituir a configuração metodológica do nosso estudo:

---

<sup>91</sup> <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, (16/08/2006) *Reconhecimento de Competências ao nível do Secundário*, acedido em 24/01/2007.

<sup>92</sup> Para Silva (1999, p. 4), “metodologias qualitativas é uma designação genérica de um conjunto de estratégias e métodos de investigação que apresentam características similares entre si, baseadas em enfoques naturalistas, etnográficos e etogenéticos [...] As metodologias qualitativas fundamentam-se no paradigma interpretativo (construtivista)”.

1. a observação e o reconhecimento do conhecido: a observação no terreno implica dois sistemas sensoriais ao nível periférico, o visual e o auditivo, em que a observação é descoberta diariamente pelo observador e a observação não é outra coisa senão a restituição pelo observador da descoberta que ele fez dos seus indícios, mediante o que o objecto de observação lhe deu a perceber; o problema colocado pelo reconhecimento dos indícios na observação é insolúvel, porque não se pode ter a certeza da correspondência entre os dados da observação e o que é dado a observar;
2. a reconstituição do passado como reconstrução do passado: toda a retrospectão, quer se tratando de um passado recente quer longínquo, como é o caso das entrevistas clínicas, as histórias de vida – retratadas no nosso estudo –, apela às memórias do passado e estas não são a simples restituição do passado, havendo uma reconstrução do mesmo, pois nunca se consegue restituir um evento tal e qual aconteceu, na medida em que nas transformações do passado através da memória, reter-se-á quatro aspectos: a amplificação do traço episódico emocional do passado; a deslocação temporal; a linearização e a conformidade do passado no presente;
3. a hiper-valorização do caso e a idealização: as monografias, as entrevistas clínicas e os estudos de caso privilegiam o exame atento de dados numerosos e de variadas fontes a propósito de um único evento, o que coloca diversos problemas, a saber:
  - a escolha do caso efectua-se, em geral, de acordo com uma base racional que leva a privilegiar um caso típico, um 'bom caso' (Van der Maren, 1996, p. 107), o qual conduz à construção teórica da excepção como norma / regra e que, posteriormente, faz com que o 'caso banal' ou os 'casos comuns' (*ibidem*, p. 107) / vulgares sejam analisados com base nos referenciais teóricos dos primeiros casos, provocando, nos últimos, resultados por defeito;
  - num estudo de caso são as particularidades expressivas da individualidade que serão percebidas, pois as "anormalidades, as excepções" (*ibidem*, p. 108) são duplamente privilegiadas;
  - a dupla consideração do excepcional acaba por assumir-se como representação do normal, sendo que os estudos de caso incorrem no risco de construir um conhecimento dinâmico a propósito de um sujeito particular e, conseqüentemente, de uma certa generalização do objecto de estudo;
4. a elaboração redutora da complexidade do sujeito: a necessidade de comunicar e de fazer compreender a complexidade do sujeito não é mais do que uma comunicação



reduzida ao comunicável, com o risco de ser reduzida a uma caricatura teatral de fácil acesso ao senso comum, pela seguinte ordem de motivos: redução do número de dimensões a analisar; atenuação ou até anulação das contradições e dos hiatos entre as dimensões; introdução de uma coerência estrutural, senão o leitor não a entende por falta de explicação do investigador; linearização e condensação sob a forma de raciocínio ou argumentação simples de um número limitado de variantes, de resultados com múltiplas compreensões e de cálculos complexos com inúmeras variantes;

5. a elevação da subjectividade do investigador: o reforço da subjectividade do sujeito explicada pelo autor (Van der Maren, 1996, p. 109) em três itens: a explicação da subjectividade do sujeito implica uma dominação da subjectividade do investigador; a subjectividade do próprio sujeito desvenda (e relaciona-se directamente com) a subjectividade do investigador e o sujeito é, antes de tudo, sujeito da investigação (colocando na investigação muito daquilo que é).

Na terminologia de Van der Maren (*ibidem*), optámos por um estudo de natureza eminentemente descritiva e interpretativa<sup>93</sup>, na medida em que se pretende descrever uma realidade para a tornar inteligível. Todavia, a recensão da obra de Guba e Lincoln (1994) indica outros aspectos que, na nossa opinião, se arrolam nos propósitos da presente investigação, nomeadamente nas explicações conceptuais intrínsecas dos três seguintes planos: i) ontológico<sup>94</sup> – as realidades são apreendidas de forma múltipla, nas construções mentais intangíveis, experiencial e socialmente baseadas, e cujas realidades e construções são alteráveis, ou seja, “a realidade não existe fora da consciência do sujeito, tratando-se ela mesma de uma construção social impregnada de significado” (Silva, 1999, p. 4); ii) epistemológico<sup>95</sup> – o investigador, ou o “sujeito cognoscente” (*ibidem*, p. 4), e o objecto de investigação estão interactivamente ligados até que as “descobertas” sejam construídas, e isso só acontece à medida que a investigação decorre; iii) metodológico<sup>96</sup> – as construções individuais são deduzidas e clarificadas apenas

---

<sup>93</sup> Van der Maren (1996) caracteriza as metodologias qualitativas pelo processo indutivo exploratório (contexto da descoberta) e pela formulação de teorias interpretativa e prescritiva. Por outro lado, situa o processo hipotético-dedutivo e experimental num contexto de verificação (contexto de prova) de teorias descritivas com o apoio de teorias formais, e associa a este tipo de processo as abordagens quantitativas.

<sup>94</sup> “Realities are apprehendable in the form of multiple, intangible mental constructions, socially and experientially based, local and specific in nature [...], and dependent for their form and content on the individual persons or groups holding the constructions. Constructions are not more or less ‘true’, in any absolute sense, but simply more or less informed and/or sophisticated. Constructions are alterable as are their associated ‘realities’” (Guba & Lincoln, 1994, pp. 110-111).

<sup>95</sup> “The investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the ‘findings’ are *literally created* as the investigation proceeds” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111).

<sup>96</sup> “The variable and personal (intramental) nature of social constructions suggests that individual constructions can be elicited and refined only through interaction *between and among* investigator and respondents. These varying constructions are interpreted using conventional

através da interacção entre investigador e intervenientes no estudo, isto é, “a interpretação da realidade passa pela consideração e captação dos significados atribuídos pelos actores sociais aos diferentes aspectos da sua interacção com o real” (Silva, 1999, p. 4). Assim, os paradigmas da investigação<sup>97</sup> são classificados por Guba e Lincoln (1994) de acordo com as apropriações / suposições / questões ontológicas (qual a forma e a natureza da realidade e o que lá existe que possa ser estudado ou conhecido?), epistemológicas (qual é a natureza da relação entre o conhecedor ou existirá conhecedor e o que pode ser conhecido / estudado?) e metodológicas (o que o investigador – ou será antes conhecedor – vai descobrir de tudo aquilo que ele(a) acredita que pode ser conhecido?). No caso do paradigma construtivista, os autores (*ibidem*) inscrevem no item da ontologia o relativismo (local e específicos constructos da realidade), na epistemologia apontam para a transacção / subjectivismo e criação de descobertas e, por fim, na metodologia referem-se à hermenêutica e à dialéctica (previamente referenciados e explicados).

Assim, à semelhança do sucedido no estudo de Silva (2003, p. 119), também na nossa investigação:

o centro de interesse do paradigma interpretativo orienta-se para a busca da ‘criação de significado’ pelos actores, integrando, por isso, a dimensão social como componente importante no processo de investigação e de interpretação de sentido.

Por conseguinte, numa perspectiva qualitativa de investigação educativa, o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento, mas sim pelas intenções / situações. A investigação baseia-se, portanto, no método indutivo, na medida em que o investigador busca a intenção, o propósito da acção, atendendo a que o significado é válido apenas inserido no seu contexto. Assim, a metodologia é determinada pela problemática em estudo, ou seja, “as questões da investigação é que conduzem à metodologia e não o contrário” (Pacheco, 1995, p. 71).

O estudo de caso constitui, nesta investigação, a configuração metodológica mais adequada, pois trata-se de aprofundar o conhecimento sobre uma organização específica, um CNO, cujos elementos permitem ilustrar as práticas de avaliação aí implementadas, para certificar as aprendizagens dos adultos.

---

hermeneutical techniques and are compared and contrasted through a dialectical interchange. The final aim is to distill a consensus construction that is more informed and sophisticated than any of the predecessor constructions” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111).

<sup>97</sup> “Positivism”, “Postpositivism”, “Critical Theory and Related Ideological Positions” e “Construtivism” (Guba & Lincoln, 1994, pp. 109-110).

Esta certificação lança grandes desafios à sociedade portuguesa, em concreto pelas suas fragilidades, nomeadamente por Portugal ser um dos países da UE com níveis mais baixos de qualificação escolar / profissional da população adulta, o que, na voz do Primeiro-Ministro José Sócrates<sup>98</sup> explica, em grande medida, o “atraso que nos separa dos países mais desenvolvidos”. Também Leitão (2002, p. 7) refere que

a não serem tomadas medidas de elevação dos níveis educativos e de qualificação, a OCDE prevê que em **2015 a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos, não atingirá os 40 %**<sup>99</sup>. Esta situação, se vier a acontecer, será desastrosa, não só para cada um dos cidadãos, como também para a sociedade portuguesa, nomeadamente em termos de afirmação cultural e económica, de cidadania activa e de coesão social.

O Plano Nacional de Emprego (PNE), para ultrapassar o problema, aponta para uma abordagem de parceria com o intuito de assegurar a formação ao longo da vida, em especial dos indivíduos menos qualificados, desempregados e com trabalho precário. Assim, a promoção da educação e formação de adultos (assinada em 2001 no Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação) deve preconizar a valorização da certificação escolar e profissional das competências adquiridas ao longo da vida.

Na mesma linha de ideias, Leitão e Gonçalves (2002) advogam que, segundo a caracterização do perfil da população adulta envolvida em acções de educação, formação e certificação da iniciativa da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada em Setembro de 1999, – actual Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) –, os seus públicos apresentam três características principais: uma escolarização curta; uma ruptura geracional em matéria de qualificações e o já referenciado baixo nível de qualificação da população activa.

Inscrevendo esta temática na agenda política portuguesa, e com o intuito de dar um forte impulso à qualificação, criou-se a “**Iniciativa Novas Oportunidades**”, que assenta em “dois pilares fundamentais”<sup>100</sup>: alargar a oferta de cursos profissionalizantes de nível Secundário para 50% da oferta e qualificar 1.000.000 de activos até 2010 (Ministério da Educação, *et al.*, 2007). É, portanto, neste contexto que devem ser entendidos os CNO, ao assumirem-se como

---

<sup>98</sup> <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, consultado em 05/08/2009.

<sup>99</sup> Negrito no original.

<sup>100</sup> <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, consultado em 05/08/2009.

uma espécie de ensino de segunda oportunidade, com certificação de competências ao nível dos ensinos Básico (B1, B2 e B3) e Secundário (12.º Ano).

Cientes dos ditos baixos níveis de habilitação da população portuguesa, Fernandes e Trindade (2004) não ignoram o facto consumado das pessoas adquirirem um conjunto de conhecimentos fora do sistema educativo e/ou formativo. É a denominada aprendizagem ao longo da vida que reaparece nos últimos anos como um dos tópicos de discussão pública mais marcante, designadamente no que diz respeito à organização da educação e formação no século XXI.

Os princípios configuradores da Avaliação no Sistema de Aprendizagem assentam num conjunto de princípios e normas estabelecidos nas Portarias Sectoriais e na Portaria da Componente Sociocultural (Portaria n.º 433/2002, de 19 de Abril).

A avaliação faz parte integrante do processo formativo e tem como finalidade **validar os conhecimentos, as capacidades e as aptidões adquiridas e/ou desenvolvidas** pelos participantes ao longo da formação. Os resultados obtidos constituem também um dos elementos de **validação da própria formação**<sup>101</sup> (Departamento de Formação Profissional, 2004, p. 2).

Avaliar um percurso de vida, embora com parâmetros definidos, possui uma enorme carga subjectiva e levanta muitas dificuldades. É, neste enquadramento, que o tema da presente investigação, a avaliação de competências / aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida, centrando-se na problemática do Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais, procura trazer elementos teóricos e pragmáticos que permitam enquadrar a avaliação em contextos não formais de aprendizagem. Nestas práticas de RVAE, a funcionar, nomeadamente, nos CNO, destacamos dois aspectos: i) enquadram-se num paradigma de Educação / Formação ao Longo da Vida, o qual “valoriza as aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais” (Pires, 2006, p. 439) – adquiridas, portanto, fora do sistema formal de ensino; ii) são instrumentos de reforço e de facilitação da qualificação escolar e profissional da população adulta e são, simultaneamente, palcos de tensões, de conflitos (Pires, 2002, 2006), de paradoxos (Pires, 2002, 2006; Canário, 2006;), assim como de dificuldades e de complexidades (Cavaco, 2007).

---

<sup>101</sup> Destacado no original.

É, neste contexto, que elegemos a nossa problemática:

- Até que ponto as abordagens de formação de adultos, que sustentam, do ponto de vista teórico, os processos de RVCC, também enquadram as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos?
- Em que medida o referencial de avaliação, em vigor nos CNO, contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação?
- Como se define e avalia a experiência?
- Até que ponto as organizações são capazes de oferecer contextos efectivamente formativos e, simultaneamente, reconhecer, através de mecanismos formais, as aprendizagens e as competências adquiridas experiencialmente?
- Estarão os Centros RVCC a regular a certificação de adultos com base numa avaliação sumativa (e não formativa), baseada em testes e exames, dada a urgência e rapidez de certificação, menosprezando a experiência e o seu percurso de ALV?

Adoptámos para o nosso estudo a concepção de Quivy e Campenhoudt (2003, p. 104), para os quais “a problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que se decide adoptar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida<sup>102</sup>”, na medida em que ela não é mais do que uma etapa no processo de construção do objecto, consistindo em explorar teórica e analiticamente esse objecto. A problemática é, então, uma tentativa de compreensão alargada do objecto que se pretende estudar, isto é, um esforço especulativo de dar resposta às perguntas iniciais. Assim, a problemática constitui-se num quadro de compreensão alargada do objecto, eclético (no sentido de contemplar explicações dissemelhantes) que permita uma visão abrangente do assunto em causa. Nela cabem explicações variadas, dando visibilidade às nossas questões de partida e permitindo chegar a um quadro teórico de análise, mais fechado, onde estas fazem sentido.

---

<sup>102</sup> De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003, p. 34), “os critérios para uma boa pergunta de partida de partida” são: “as qualidades de clareza”, que se referem “à precisão e à concisão” (*ibidem*, p. 35) do modo de a formular; “as qualidades de exequibilidade”, que estão “ligadas ao carácter realista ou irrealista do trabalho que a pergunta deixa entrever” (*ibidem*, p. 37) e “as qualidades de pertinência”, que “dizem respeito ao registo (explicativo, normativo, preditivo...) em que se enquadra” (*ibidem*, p. 38) a mesma pergunta.

#### **4.5. Objectivos da investigação**

Considerando a problemática aludida, enunciamos como principais objectivos gerais deste estudo:

- a) Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC;
- b) Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas;
- c) Construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação no CNO;
- d) Contribuir para o estudo de uma pragmática da avaliação;
- e) Disponibilizar elementos teóricos e empíricos que permitam aos actores lançar novos olhares sobre o processo de RVCC.

Outros objectivos mais específicos são também perseguidos com esta investigação:

- a) Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC do CNO da Escola Delta;
- b) Construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação no CNO em análise;
- c) Perceber como o referencial de avaliação em vigor no CNO em causa contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação;
- d) Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social;
- e) Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas do CNO.

#### **4.6. Opções metodológicas**

A metodologia designa o conjunto de métodos<sup>103</sup> seleccionados segundo uma determinada concepção, trazendo implícita uma ideologia. Visa, também, ajudar a entender, nos mais amplos aspectos possíveis, todo o processo de investigação (justificações, limitações dos métodos e dos procedimentos de pesquisa).

---

<sup>103</sup> Na opinião de Hegemberg (1976, p. 115), método “é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo reflectido e deliberado”.

O estudo de caso é a nossa opção metodológica, na medida em que retratamos uma realidade organizacional na sua dinâmica e multiplicidade de aspectos (estrutura, organização, processos, políticas, acções e estratégias dos actores), delimitando para esta investigação, – e adoptando a terminologia de Bogdan e Biklen (1994) –, um estudo de caso de uma organização. Enquanto estratégia metodológica (Bell, 1997), esta engloba um conjunto de métodos de pesquisa que têm em comum a decisão de averiguar uma entidade específica de forma sistemática. Almeida e Pinto (1990, p. 87) realçam a preocupação que o investigador deve ter em conhecer tão profundamente quanto possível a dinâmica e os processos organizacionais da instituição em estudo, revelando que “o estudo de caso consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade [...] de um fenómeno social [...] com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade”. Bogdan e Biklen (1994, p. 94) trazem à discussão outros aspectos a ter em consideração aquando da realização de um estudo de caso, os quais foram sentidos na primeira pessoa, como acontece “quando se procura um contexto ou um tema para um estudo de caso sente-se, frequentemente, um dilema quanto ao local onde encontrar a chamada situação ‘típica’ [...], ou a situação ‘ atípica’ ” (ou excepcional), sendo que no nosso caso, ao escolher o CNO da Escola Delta, pretendemos possibilitar a “generalização” do nosso estudo à rede nacional de RVCC. Este direito à generalização, no dizer dos autores (*ibidem*, p. 94), advém da semelhança dos resultados dos estudos “com outros referidos na literatura”, sendo esta uma situação agravante do/no nosso estudo em particular, uma vez que existem ainda poucas investigações no âmbito da avaliação dos dispositivos de RVAE. Relativamente à “amostragem interna”, os autores (*ibidem*, p. 95) entendem que as decisões “são tomadas a partir de uma ideia geral daquilo que se pretende estudar, as pessoas com quem queremos falar, qual a hora do dia em que o faremos, quantos documentos e de que tipo iremos rever”, alertando, entretanto, para “um risco em confiar, exclusivamente, num pequeno número de indivíduos”, sendo que o investigador deve perceber quais as fontes de dados mais ricas, disponibilizando-lhes mais atenção e tempo. Precisamente quanto à “amostragem do tempo”, isto é, o tempo que se disponibiliza para visitar o local ou a(s) pessoa(s) a estudar, ou a decisão da sua distribuição, deve ser tomada no “contexto do estudo”, cujas escolhas conscientes da e “na sua situação particular, devem ser coerentes com os objectivos” (*ibidem*, p. 95), assim como a quantidade de tempo que se deve disponibilizar para um estudo de caso; outra dificuldade apontada pelos autores, pois muitas vezes há a tendência em subestimar o tempo, tendo-se que corrigir o engano (aumentar o período de tempo semanal

a trabalhar na investigação, estreitamento do foco de trabalho, ou prorrogação do prazo de conclusão). Por fim, “os investigadores qualitativos aferem a altura em que terminaram o estudo quando atingem aquilo que designam por *saturação de dados*<sup>104</sup>, o ponto de recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 96). Contudo, à semelhança do descrito por estes autores (*ibidem*, p. 96), também nós sentimos a seguinte tendência e dificuldade: “Quando acontece algo de novo que possa ser interessante, aumenta a tentação de redefinir os objectivos e continuar o estudo”, todavia, e aportando-nos no conselho dos próprios autores (*ibidem*, p. 96), definimos o “ponto final” do estudo, passando à análise de resultados, recolhidos através de variadas fontes de recolha de informação e completando o mesmo estudo.

A par dos aspectos apontados, no âmbito desta investigação, teve-se como matriz metodológica a referencialização (Figari, 1996), tendo em conta os seguintes momentos:

1. Realizar um trabalho de inventariação de um quadro teórico-conceptual a partir do qual fosse possível descrever os dispositivos de formação dos CNO, em particular no que respeita às actividades avaliativas e ao papel dos actores;
2. Conceber um dispositivo para a recolha de dados junto dos actores considerados como principais referentes;
3. Elaborar um quadro metodológico no qual fossem definidos os seguintes aspectos: dimensões do problema, questões a analisar, métodos de recolha de dados e critérios de análise.

#### **4.7. Design da investigação**

A realização do presente estudo de caso abarcou uma sequência de fases, iniciando-se pela delimitação do campo de análise (escolha dos problemas e das questões centrais), a identificação das características do contexto em investigação, seguida da construção de instrumentos de recolha de dados, isto é, a elaboração da instrumentação (guiões de entrevista, entrevistas semi-estruturadas, testemunhos), que se edificou sobre a revisão da literatura, sendo que esta última nos acompanhou durante todo o estudo. Assim, procedemos à elaboração do guião das entrevistas, que surgiu após a revisão de diversas fontes de documentação – destacando-se a análise dos Referências de Competências-Chave, dos níveis Básico e

---

<sup>104</sup> Itálico no original.



Secundário, assim como de outros estudos (Pires, 2002; Machado, 2007). Quivy e Campenhoudt (2003, p. 69) esclarecem que

as leituras podem ajudar a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo e investigação das leituras. Umas e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente.

De seguida, procedemos à validação das entrevistas, seguindo-se a realização das entrevistas semi-estruturadas, a participação em Júris finais e no Curso de Formação e, por fim, a análise dos portefólios, fazendo a triangulação / confrontação dos elementos emanados a partir das técnicas preconizadas nas etapas da recolha de dados. Consideramos, em suma, seis fases na recolha de dados, que passamos a enunciar e esquematizamos na tabela 6:

- 1.<sup>a</sup> Fase, análise dos Referenciais de Competências-Chave, dos níveis Básico e Secundário (Dezembro de 2007), serviu de suporte à consecução do guião de entrevistas e posterior análise deste, assim como dos portefólios;
- 2.<sup>a</sup> Fase, Fevereiro de 2008 – validação das entrevistas, que serviu essencialmente para perceber se as questões seriam perceptíveis, na sintaxe e no conteúdo, à amostra a aplicar, pelo que entrevistámos dois adultos, um profissional de RVC e um avaliador externo, procedendo assim à alteração/rectificação de algumas questões, a fim de atingir o último objectivo da 1.<sup>a</sup> fase, que foi o de construir um bom guião de entrevistas;
- 3.<sup>a</sup> Fase, Março a Novembro de 2008 – realização de entrevistas a dois públicos diferentes, os responsáveis pela formação e os formandos, sendo que com os dois tipos de entrevistas pretendemos perceber os diferentes papéis e visões sobre a mesma realidade, a avaliação, a validação e a certificação dos AE, para assim confrontar posições. Para tal, perseguimos os seguintes objectivos: recolher dados sobre o processo de RVCC; compreender como é que as aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos são reconhecidas, validadas e avaliadas pelo CNO; analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social; analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC; construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação no CNO em análise; elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas. Procedemos, então, à recolha de dados aos dois tipos de público aferidos:

- aos responsáveis pela formação: Directora e Coordenador do CNO, quatro formadores, três profissionais de RVC, dois avaliadores externos e Coordenadora Regional dos CNO;
- aos formandos: cinco com o nível B3 e o mesmo número com equivalência ao nível do Secundário. De destacar que os adultos do Básico foram entrevistados em Março e os do Secundário foram-no em Novembro, porque tivemos que esperar pelos primeiros certificados ao nível do 12.º Ano e daí o hiato temporal que separou as entrevistas dos dois níveis;
- 4.ª Fase, Júris, cuja assistência / participação decorreu de Abril a Junho de 2008 – onde pretendemos compreender a dinâmica intrínseca aos júris, assim como perceber os papéis dos diversos actores nele implicados;
- 5.ª Fase, Curso de Formação “Avaliação e Validação de Competências adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais”, decorrido também em Novembro de 2008 – que teve como principal objectivo o conhecimento da forma como as práticas nacionais de RVCC são implementadas nos diversos CNO do país, para além do CNO onde implementámos o estudo;
- 6.ª Fase, portefólios, Janeiro 2009 – análise de dois portefólios dos adultos participantes na investigação.

Tabela 6 – Fases da recolha de dados, objectivos, participantes, técnicas usadas e análise de dados

<b><i>Fases da recolha de dados</i></b>	<b><i>Participantes</i></b>	<b><i>Objectivos</i></b>	<b><i>Instrumentos</i></b>	<b><i>Técnicas de análise de dados</i></b>
<b>1.ª Fase</b> <b>Dezembro 2007</b>	- Investigadora	- Analisar os Referenciais; - Construir a instrumentação com base nos Referenciais.	Referenciais de Competências-Chave	Análise de conteúdo
<b>2.ª Fase</b> <b>Fevereiro 2008</b>	- 2 adultos - 1 profissional de RVC - 1 avaliador externo	- Verificar se as questões são perceptíveis; - Efectuar eventuais alterações / rectificações às questões; - Construir um bom guião de entrevista.	Guião de entrevistas	—

<b>3.ª Fase</b>  <b>Março a Novembro 2008</b>	<b>Março</b>	- 5 adultos nível B3	- Recolher dados sobre o processo de RVCC;	Entrevistas semi-estruturadas	Análise de conteúdo
	<b>Abril</b>	- Directora CNO - Coordenador CNO	- Compreender como é que as aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos são reconhecidas, validadas e avaliadas pelo CNO;		
	<b>Maio</b>	- 3 profissionais de RVC	- Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social;		
	<b>Junho</b>	- 2 avaliadores externos	- Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC;		
	<b>Setembro</b>	- Coordenadora Regional dos CNO	- Construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação no CNO em análise;		
	<b>Outubro</b>	- 4 formadores	- Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas.		
<b>4.ª Fase</b>  <b>Abril a Junho 2008</b>		- Investigadora, adultos, profissionais de RVC, formadores, avaliadores externos	- Conhecer a dinâmica dos Júris finais, de certificação de competências; - Compreender os papéis dos diferentes actores.	Júris finais	Análise de conteúdo
<b>5.ª Fase</b>  <b>27 e 28 Novembro 2008</b>		- Investigadora, participantes no Curso de Formação, CNO e Escola Profissional, dinamizadores da Formação	- Compreender as práticas de avaliação e de validação de competências adquiridas em contextos não-formais e informais; - Conhecer a forma como as práticas nacionais de RVCC são implementadas nos diversos CNO do país; - Conhecer e confrontar a realidade de outros CNO e de outras práticas neles implementados com o CNO onde se implementou o estudo.	Curso de Formação "Avaliação e Validação de Competências adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais"	Análise de conteúdo
<b>6.ª Fase</b>  <b>Janeiro 2009</b>		- Investigadora, adultos participantes no estudo	- Analisar os Portefólios	Portefólios	Análise de conteúdo

#### 4.8. Intervenientes no estudo

A constituição da amostra, isto é, o conjunto de elementos sobre os quais se recolhem dados (Albarelo, 1997), instituiu um elemento fundamental, porque, através da mesma, tornou-se possível descrever o fenómeno detalhadamente, já que o objectivo essencial foi o de conseguir uma descrição narrativa dos factos relacionados com o assunto de pesquisa. A partir da nossa amostra foi, portanto, possível fazer-se observações e gerar material empírico. De acordo com Ruquoy (1997), a selecção dos participantes nos estudos qualitativos faz-se mediante um número limitado, em que os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas devido ao seu carácter exemplar e cuja grandeza da amostra depende da heterogeneidade do público (quanto mais heterogénea é a população, mais indivíduos há a interrogar).

Para efeitos de definição do trabalho empírico considerámos, nesta investigação, os seguintes objectos: i) CNO da Escola Delta, sobre o qual foram adoptados procedimentos metodológicos de índole qualitativa, sob a forma de entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos; ii) adultos certificados pelo mesmo CNO, com os quais se realizou um trabalho de características também qualitativas e intensivas.

Relativamente à selecção do CNO para o nosso estudo – e tendo entretanto em linha de conta os paradoxos da investigação qualitativa (Van der Maren, 1996), previamente descritos no ponto “Natureza e problemática da investigação”, tendo-se lá destacado os riscos e limites (*ibidem*) essencialmente dos estudos de caso, assunto retomado no item “Opções metodológicas”, ao escolher o CNO da Escola Delta, orientaram-nos os seguintes critérios: o critério da pertença à região escolhida para aplicar o estudo; o critério da situação geográfica e do enquadramento económico-social, permitindo estudar uma realidade urbana e uma actividade de formação representativa e significativa para traduzir práticas consolidadas do processo de RVC, sendo que o CNO em estudo é o mais antigo da Região Autónoma da Madeira.

No ano de 2008, altura da recolha de dados, o CNO possuía dezoito funcionários, a saber: Directora (efectiva e com o cargo há oito anos); Coordenador (contratado, em comissão de serviço há um ano); administrativa (efectiva e a exercer a função há quatro anos); seis profissionais de RVC (cinco do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo que este último encontrava-se na situação de estagiário, dois eram efectivos – uma profissional de RVC encontrava-se com licença de maternidade – e três contratados); nove formadores (seis do sexo

feminino e três do masculino, todos em situação de contrato, à excepção de um elemento que estava requisitado à SRE, à qual estava vinculado). Tendo em conta o universo apresentado em relação ao CNO da Escola Delta, participaram no nosso estudo: Directora e Coordenador do CNO; sete mediadores do processo de RVCC que se disponibilizaram para participar na investigação, dos quais quatro formadores e três profissionais de RVC. Estes actores foram seleccionados para o estudo tendo como único critério a pertença à instituição, na medida em que se realizou um estudo de caso: a participação da Directora e do Coordenador era indispensável para a compreensão da orgânica do Centro, enquanto que não recolhemos informações nem dados junto dos mediadores que não se mostraram interessados em participar no projecto, tendo sido cinco formadores e dois profissionais de RVC. Também outros dois profissionais de RVC não fizeram parte da nossa amostra, pois um elemento não estava ao serviço, por se encontrar de licença de maternidade e o outro profissional de RVC também do sexo feminino validou as entrevistas e, por essa razão, não fez parte da amostra que deu origem aos resultados a apresentar no decurso desta dissertação. A administrativa não foi seleccionada para a nossa amostra, uma vez que não fazia parte da amostra classificada como responsável pela formação.

Intervieram no estudo outros actores externos ao CNO da Escola Delta: a Coordenadora Regional dos CNO e dois avaliadores externos, que faziam parte da lista de avaliadores do Centro, que foram seleccionados, por representarem, cada um deles, um júri de certificação de nível diferente (Básico, representado pelo elemento do sexo masculino e o Secundário foi caracterizado pelo elemento do sexo feminino). A participação da Coordenadora Regional dos CNO era necessária para compreender a intencionalidade política das medidas adoptadas na RAM, sendo esse o único critério de selecção, à semelhança do sucedido com o Coordenador e com a Directora do CNO.

Estando atrás apresentada a amostra referente aos responsáveis pela formação, apresentamos agora a amostra dos formandos, que foram certificados pelo CNO da Escola Delta: cinco adultos de nível B3 e cinco do Secundário. Relativamente à selecção dos adultos do Básico tivemos a ajuda do CNO, o qual facultou os nomes e os contactos telefónicos dos adultos, sendo que a primeira abordagem foi realizada por uma representante do próprio Centro, profissional de RVC (esta mesma pessoa validou as entrevistas referentes àquela profissão). Segundo os testemunhos desta última e do Coordenador, os cinco adultos do Básico foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: interesse demonstrado pelo processo e grande

participação no mesmo. Em relação aos adultos do Secundário, o principal critério considerado foi o término do processo de RVCC, sendo que foram entrevistados cinco adultos com certificação ao nível do 12.º Ano, de entre os primeiros a obter aquela certificação. Outro critério tido em consideração foi o facto de pretendermos ter uma visão abrangente deste processo, o que implicou que a amostra dos formandos comportasse dois níveis diferentes de certificação. Pareceu-nos, então, desafiante reunir testemunhos referentes ao nível Básico, neste caso o B3, com anterior (logo mais experimentada) implementação no terreno e compará-los com os depoimentos e os resultados dos adultos com equivalência ao nível do 12.º Ano, certificação esta ainda muito recente. Aquando da selecção da amostra dos formandos tivemos, ainda, em atenção os dois tipos de variáveis preconizados por Ruquoy (1997), as variáveis clássicas, utilizadas nos estudos extensivos (sexo, idade, profissão), que são usadas como critérios de diversificação da amostra ou são neutralizadas, pelo que temos representado nesta investigação o mesmo número de elementos de cada sexo, com diferentes profissões e com a abrangência de uma vasta faixa etária (dos 29 aos 61 anos) e as variáveis estratégicas, mais ligadas ao tema estudado e que fundamentam a forma como os formandos do Básico foram escolhidos para o estudo, assim como o facto de termos os dois níveis de formação aqui representados.

Assim, temos dois tipos de amostra, com a seguinte constituição i) responsáveis pela formação: Directora e Coordenador do CNO, sete mediadores, dos quais três profissionais de RVC e quatro formadores; Coordenadora Regional dos CNO e dois avaliadores externos; ii) formandos: dez adultos certificados pelo CNO da Escola Delta (cinco adultos do Básico, nível B3 e cinco do Secundário). A primeira amostra comportou doze participantes e da segunda fizeram parte dez intervenientes, perfazendo um total de vinte e dois sujeitos intervenientes no estudo.

De entre os participantes considerados responsáveis pela formação, quatro pertenciam ao género masculino e oito ao feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 52 anos, sendo que quatro participantes integravam-se na faixa etária dos 26 aos 30 anos, um indivíduo tinha 34 anos, dois encontravam-se entre os 36 e os 40 anos de idade, outro participante no estudo tinha 46 anos, dois elementos tinham 51, enquanto o interveniente mais velho desta amostra tinha 52 anos. Ainda no que concerne à caracterização da amostra, mas já relativamente à situação profissional, cinco sujeitos detinham uma situação de vínculo perante a entidade patronal (sendo que um desses elementos estando vinculado à SREC, encontrava-se requisitado ou destacado para o CNO da Escola Delta), enquanto seis estavam sob contrato e um encontrava-se a realizar estágio. Quanto às habilitações literárias, oito tinham licenciatura,

um tinha uma Pós-Graduação em TIC, dois detinham o Mestrado e um estava a frequentar Doutoramento.

Na tabela 7 sintetizamos as características dos participantes responsáveis pela formação.

Tabela 7 – Caracterização da amostra dos responsáveis pela formação relativamente ao género, idade, situação profissional e habilitações literárias

<b>Características</b>		<b>N</b>
<i>Género</i>	<b>Masculino</b>	4
	<b>Feminino</b>	8
<i>Idade</i>	<b>20-25</b>	1
	<b>26-30</b>	4
	<b>31-35</b>	1
	<b>36-40</b>	2
	<b>41-45</b>	
	<b>46-50</b>	1
	<b>51-55</b>	3
<i>Situação profissional</i>	<b>Vínculo</b>	4
	<b>Contrato</b>	6
	<b>Requisição</b>	1
	<b>Estágio</b>	1
<i>Habilitações literárias</i>	<b>Licenciatura</b>	8
	<b>Pós-graduação</b>	1
	<b>Mestrado</b>	2
	<b>A frequentar Doutoramento</b>	1

Seguindo o mesmo procedimento, mas reportando-nos à amostra dos formandos, cinco participantes pertenciam ao sexo feminino e o mesmo número fez-se representar pelo sexo masculino, sendo que a distribuição de idades pelos dez intervenientes fez-se corresponder da seguinte maneira, como se pode verificar na tabela 8: as idades dos adultos variavam entre os 29 (dois elementos) e os 61 (um interveniente) anos de idade, sendo que três sujeitos encontravam-se na faixa etária dos 31 aos 35 anos e o mesmo número estava na seguinte, dos 36 aos 40 anos, enquanto outro indivíduo tinha 43 anos. No que à situação profissional

concerne, nove intervenientes no estudo estavam empregados(as) por altura da recolha de dados, enquanto apenas um estava sem trabalho, por falência da empresa. Por fim, no que diz respeito às habilitações literárias, cinco entrevistados detinham o 9.º Ano e o mesmo número possuía o equivalente ao 12.º Ano.

A tabela 8 sintetiza as características dos formandos.

Tabela 8 – Caracterização dos formandos relativamente ao género, idade, situação profissional e habilitações literárias

<b>Características</b>		<b>N</b>
<i>Género</i>	<b>Masculino</b>	5
	<b>Feminino</b>	5
	<b>26-30</b>	2
	<b>31-35</b>	3
	<b>36-40</b>	3
	<b>41-45</b>	1
	<b>46-50</b>	
	<b>51-55</b>	
	<b>56-60</b>	
	<b>61</b>	1
<i>Situação profissional</i>	<b>Empregado(a)</b>	9
	<b>Desempregado(a)</b>	1
<i>Habilitações literárias</i>	<b>9.º Ano</b>	5
	<b>12.º Ano</b>	5

De seguida, indicamos o perfil de cada elemento interveniente na presente investigação. Desta forma, relacionamos as características já indicadas nas tabelas precedentes com os seus actores, clarificando a nomenclatura adoptada para cada grupo em particular. Assim: a Coordenadora Regional dos CNO (CR), do género feminino, com uma situação profissional de efectividade e licenciatura em Filologia Românica, tinha 52 anos de idade na altura da recolha de dados; ambos os avaliadores externos possuíam vínculo à entidade patronal na qual exerciam a docência (Secretaria Regional de Educação e Cultura da Madeira, SREC), em que o elemento do sexo feminino, Av. E1, com 52 anos de idade frequentava Doutoramento em História



Eclesiástica do Período Moderno, conferindo certificações ao nível do 12.º Ano, enquanto o elemento masculino, AV. E2, com 30 anos, tinha uma licenciatura em Professores do 1.º Ciclo e por isso superintendia júris de certificação do Básico; a Directora da Escola Delta, com a nomenclatura D, do sexo feminino, tinha 46 anos, uma situação de vínculo à SREC e era detentora de uma licenciatura em Psicologia / Ciências da Educação; CC foi a denominação atribuída ao Coordenador do CNO da Escola Delta, do sexo masculino, com 40 anos de idade, numa situação de contrato por tempo incerto e em comissão de serviço, era ainda detentor de Mestrado em Literatura Portuguesa; os profissionais de RVC, denominados de ora avante por P, estavam contratados, à excepção do elemento do sexo masculino, P3, que estava a realizar um estágio, tinha 24 anos e Mestrado em Ciências da Educação, sendo que dos outros profissionais do sexo feminino, P1 tinha 37 anos e licenciatura em Filosofia, na variante História das Ideias, P2 tinha 27 anos e licenciatura em Sociologia e Planeamento; e, por fim, de entre os formadores, o único requisitado ou destacado para o CNO da Escola Delta era um elemento do sexo feminino, F1, com 51 anos, formadora do Secundário, na área Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e detentora de licenciatura em Economia, enquanto dos restantes contratados, todos eles formadores do Básico, F2 do sexo feminino, com 34 anos, dava formação na área Linguagem e Comunicação (LC), pois detinha licenciatura em Português e Espanhol, F3 do mesmo sexo da anterior, era formadora em TIC e tinha Pós-graduação nessa área e, por último, F4, do sexo masculino era licenciado em Português / Francês, o que justificava a sua formação em Linguagem e Comunicação (LC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

Na tabela 9, sintetizamos o perfil dos entrevistados, responsáveis pela formação.

Tabela 9 – Perfil dos responsáveis pela formação

<b>Intervenientes</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Função</b>	<b>Situação profissional</b>	<b>Habilitações literárias</b>
<b>CR</b>	Feminino	51	Coordenadora Regional dos CNO	Efectivo	Licenciatura Filologia Românica
<b>Av. E1</b>	Feminino	52	Avaliadora externa	Vínculo	A frequentar Doutorado História
<b>Av. E2</b>	Masculino	30	Avaliador externo	Vínculo	Licenciatura Professores 1.º Ciclo
<b>D</b>	Feminino	46	Directora CNO	Vínculo	Licenciatura Psicologia, Ciências da Educação

<b>CC</b>	Masculino	40	Coordenador CNO	Contrato	Mestrado Literatura Portuguesa
<b>P1</b>	Feminino	37	Profissional de RVC	Contrato	Licenciatura Filosofia
<b>P2</b>	Feminino	27	Profissional de RVC	Contrato	Licenciatura Sociologia e Planeamento
<b>P3</b>	Masculino	24	Profissional de RVC	Estágio	Mestrado Ciências da Educação
<b>F1</b>	Feminino	51	Formadora STC (Secundário)	Requisição	Licenciatura Economia
<b>F2</b>	Feminino	34	Formadora LC (Básico)	Contrato	Licenciatura Português/Espanhol
<b>F3</b>	Feminino	27	Formadora TIC (Básico)	Contrato	Pós-graduação TIC
<b>F4</b>	Masculino	27	Formador LC e CE (Básico)	Contrato	Licenciatura Português/Francês

Aos formandos, adultos certificados pelo CNO, atribuímos a denominação de AC e passamos a caracterizar o perfil dos AC do Secundário (de AC1 a AC5) e posteriormente do Básico (AC6 a AC10), tendo-se atribuído os números de forma decrescente e cronológica de idades, isto é, o mais velho tem o primeiro número e assim sucessivamente, dentro de cada nível de escolaridade (tabela 10):

Tabela 10 – Perfil dos formandos

<b>Intervenientes</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Função</b>	<b>Situação profissional</b>	<b>Habilitações literárias</b>
<b>AC1</b>	Masculino	43	Adulto Certificado	Empregado	12.º Ano
<b>AC2</b>	Feminino	40	Adulto Certificado	Empregada	12.º Ano
<b>AC3</b>	Feminino	38	Adulto Certificado	Empregada	12.º Ano
<b>AC4</b>	Feminino	37	Adulto Certificado	Empregada	12.º Ano
<b>AC5</b>	Masculino	29	Adulto Certificado	Empregado	12.º Ano
<b>AC6</b>	Masculino	61	Adulto Certificado	Empregado	9.º Ano
<b>AC7</b>	Feminino	35	Adulto Certificado	Empregada	9.º Ano
<b>AC8</b>	Masculino	34	Adulto Certificado	Empregado	9.º Ano
<b>AC9</b>	Feminino	33	Adulto Certificado	Desempregada	9.º Ano
<b>AC10</b>	Masculino	29	Adulto Certificado	Empregado	9.º Ano

Conforme se pode observar, os formandos do Secundário têm as seguintes características: AC1, do sexo masculino, tinha 43 anos na altura da recolha dos dados; AC2 tinha 40; AC3 tinha 38 e AC4 tinha menos um ano que o anterior, sendo que estes três

indivíduos pertenciam ao sexo feminino, enquanto o último elemento da amostra do Secundário era do género masculino e tinha 29 anos. Todos estavam a trabalhar.

Os formandos de nível B3 apresentaram as seguintes características: AC6, do sexo masculino, tinha 61 anos de idade; AC7, do género feminino tinha 35; AC8, do sexo masculino, era um ano mais novo que a anterior; AC9, do sexo feminino, tinha 33 anos e era a única em situação de desemprego e AC10, do sexo masculino, tinha 29 anos.

#### **4.9. Instrumentos de recolha de dados**

Atendendo a que se trata de um estudo de caso e com o intuito de abarcar um grande conhecimento da realidade foi necessário reunir informações numerosas e pormenorizadas a partir de fontes documentais (legislação, artigos em livros e revistas da especialidade<sup>105</sup>) e orais, para conhecer as práticas nos processos de RVCC, sendo que de seguida analisámos aquelas duas fontes de documentação implementadas neste trabalho, de acordo com Saint-Georges (1997). O autor (*ibidem*) distingue quatro conjuntos de fontes orais, das quais se utilizaram duas no nosso estudo: as fontes orais não registadas (trata-se da questão dos testemunhos vivos e do que podem fornecer de insubstituível, atendendo a que são muito preciosas, contudo são pouco seguras, porque estão sujeitas à deformação), implementadas aquando de conversas informais estabelecidas com os intervenientes no estudo e na nossa participação em júris de certificação, que muito ajudou a entender toda uma estrutura que está por trás do processo de RVCC; assim como usámos a imagem e utilizámos igualmente o som registado<sup>106</sup>, aquando da realização das entrevistas, remediando o carácter efémero do registo dos nossos sentidos e permitindo completar a observação humana no espaço / tempo, à semelhança da opinião de Saint-Georges (*ibidem*) e a sua posterior transcrição. Por seu turno e no que às fontes documentais se refere, corroboramos o autor no seguinte: não existe investigação sem documentação, ou pesquisa documental. Nas dimensões da cultura científica, do quadro teórico, dos resultados e das técnicas operativas, a pesquisa documental recorre essencialmente a documentos escritos, sendo que aquela pesquisa pode tornar-se, segundo Saint-Georges (*ibidem*), numa técnica particular de recolha de dados empíricos quando se desenvolve de forma a considerar os

---

<sup>105</sup> As revistas e as publicações periódicas, advoga Saint-Georges (1997) a propósito das fontes documentais, contêm textos elaborados que permitem alcançar um distanciamento em relação aos acontecimentos e proporcionar reflexões fundamentais, enquanto os livros são uma fonte não negociável de informações e um objecto de pesquisa significativo em si.

<sup>106</sup> As restantes fontes orais dizem respeito aos objectos e vestígios materiais e à imagem não fotográfica: a iconografia (Saint-Georges, 1997).

documentos, escritos ou não, como verdadeiros factos da sociedade, suscitando novos dados empíricos (mesmo não sendo essa a sua vocação principal). A pesquisa documental é um método de recolha e de verificação de dados, implementado nesta investigação, pois visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e faz parte da investigação, acrescendo o facto da sua utilidade para se estabelecer o estado da questão em matéria de representações sociais e contribuir para produzir materiais empíricos novos (Saint-Georges, 1997).

A realização do presente estudo de caso abarcou, portanto, uma sequência de fases, já delineada no item “*Design* da investigação”, iniciando-se pela delimitação do campo de análise, a identificação das características do contexto em investigação, seguida da construção de instrumentos de recolha de dados (guiões de entrevista, entrevistas semi-estruturadas, testemunhos a partir de conversas informais, júris de certificação e formação no âmbito do processo de RVCC “Avaliação e Validação de Competências Adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais”).

Um dos aspectos mais importantes da pesquisa empírica residiu, na nossa perspectiva, na recolha de dados, considerados essenciais para compreender e interpretar o fenómeno a investigar. Neste contexto, os métodos de investigação foram as entrevistas semi-estruturadas, os documentos legislativos (Referenciais de Competências-Chave, para o Básico e Secundário) e os documentos produzidos pelos formandos para a certificação (portefólios). Como métodos complementares elegemos as já mencionadas conversas informais e os júris finais de RVCC. Estes métodos possibilitaram “organizar criticamente as práticas de investigação ou as operações técnicas” (Almeida & Pinto, 1990, p. 85) de recolha e análise de dados, com vista ao conhecimento da situação que se pretendeu investigar.

Assim, de seguida enquadrámos os diversos instrumentos / métodos utilizados para e na recolha e análise de dados, e implementados ao longo da realização desta investigação, a saber: Referenciais de Competências-Chave; entrevistas; portefólios; Júris de Certificação de Competências e Curso de Formação “Avaliação e Validação de Competências adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais”.

#### **4.10. Referenciais de Competências-Chave**

Os referenciais de Competências-Chave, de nível Básico e Secundário, são importantes instrumentos de trabalho usados, implementados, adoptados e adaptados pelos actores do/no processo de RVCC e sem os quais não é possível perceber, contextualizar e fundamentar o

processo. Por conseguinte, constituiu também para o nosso estudo um essencial documento a analisar, sendo que serviu também de suporte à concepção e análise das entrevistas, assim como à análise que fizemos dos portefólios dos adultos, sendo que estes PRA tiveram que evidenciar determinadas unidades de competência, a que se associaram critérios de evidência dentro das diversas Áreas de Competências-Chave, com o intuito de ajuizar se o candidato possuía ou não determinada competência, creditando ou não a competência revelada.

#### **4.10.1. Nível Básico**

De acordo com Alonso, *et al.*, (2002), o Referencial de Competências-Chave ao nível do Básico foi operacionalizado em 2000-2001, numa primeira fase, em seis Centros RVCC, o qual acolheu dezasseis adultos e em treze Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), alargando-se progressivamente, a partir de 2002, à rede nacional de Centros e Cursos em expansão. Em resultado da sua aplicação no terreno, particularmente nos treze Cursos EFA, durante os anos 2000 e 2001, o Referencial sofreu ajustamentos – a nível das Áreas Tecnologias da Informação e Comunicação, Matemática para a Vida e Linguagem e Comunicação –, assim como foi introduzido um novo dispositivo a nível da competência em Língua Estrangeira (LE). Esse ‘documento de trabalho’ esteve assim “aberto à *reformulação* e ao *aprofundamento*”<sup>107</sup> (*ibidem*, p. 13), devido à sua experimentação no terreno, o que veio a acontecer entre Julho de 2002 e Outubro de 2004. No final do primeiro semestre de 2006, a Rede Nacional de Centros RVCC contava já com duzentos e dezanove Centros, que passaram a designar-se por Centros Novas Oportunidades, sendo que o número de adultos inscritos, nesse período, ascendeu a 183 676 e o número de indivíduos certificados totalizava 52 708. Por sua vez, o número de cursos EFA homologados, até ao final do primeiro semestre de 2006, ascendeu a 2 644.

De acordo com o Referencial de Competências Chave - Educação e Formação de Adultos, referente ao nível Básico, e com os seus autores (*ibidem*), o desenho do mesmo referencial organiza-se em quatro Áreas nucleares – Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE) – e numa área de conhecimento e contextualização das competências,

---

<sup>107</sup> Itálicos no original.

todas consideradas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual, Temas de Vida (TV).

A figura 5 ajuda a compreender a dinâmica intrínseca às Áreas apontadas, na medida em que a natureza de transversalidade da Área CE, envolvente das outras três Áreas, aparece clara na representação da matriz de competências-chave. A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes Áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade. Ver-se contemplado no referencial uma Área com esta designação – Cidadania e Empregabilidade – significa atribuir-lhe uma importância própria, enquanto campo de desenvolvimento de competências específicas para o seu exercício, sem perder de vista que ela é, simultaneamente, o sentido e o processo que deve sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras Áreas. Esta sua natureza de transversalidade envolvente das outras três Áreas aparece clara na representação da matriz de competências-chave.

Segundo os mesmos autores (Alonso, *et al.*, 2002, p. 11), o Referencial de Competências-Chave para o Básico inclui também uma área de conhecimento transversal: Temas de Vida, “que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca”, na medida em que os Temas de Vida<sup>108</sup> “são imprescindíveis para a leitura crítica da realidade e para o exercício competente da cidadania” (*ibidem*, p. 11). Por conseguinte, as ‘sugestões de actividades’ (*ibidem*, p. 11) que se apresentam em cada uma das Áreas de competência vão buscar aos Temas de Vida o conhecimento necessário para tornar a competência significativa e funcional a um contexto específico. Isto, porque

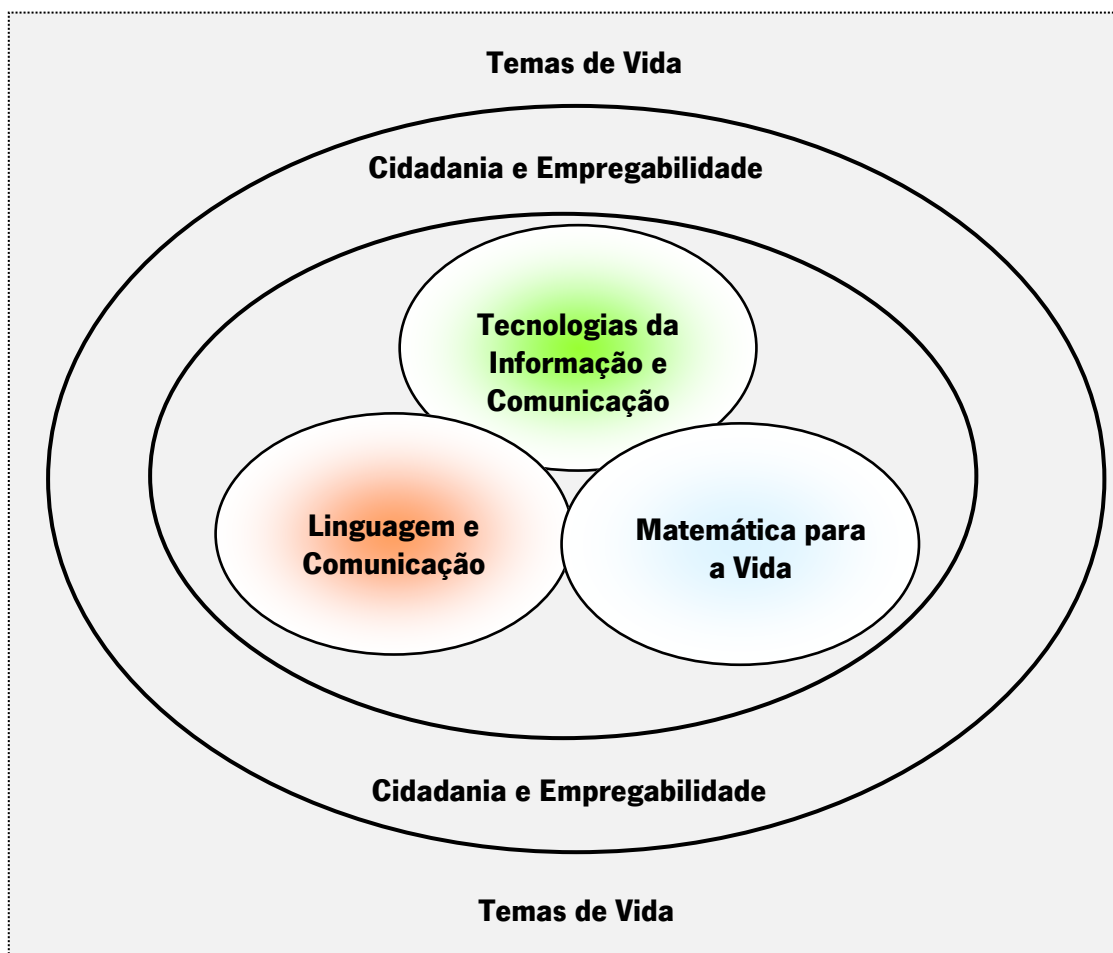
parece desejável a contextualização das áreas de competência nos diferentes temas de vida apresentados e outros a introduzir, já que são eles que permitem a sua actualização e transferência. Estes temas e os problemas a eles inerentes, devem ser tratados partindo do contexto próximo e significativo do adulto, ampliando

---

<sup>108</sup> Exemplos de Temas de Vida: saúde, consumo, paz, ambiente, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, lazer e tempo livre.

progressivamente para contextos mais alargados e globais, possibilitando assim uma compreensão do mundo cada vez mais complexa e abrangente (Alonso, *et al.*, 2002, p. 14).

Figura 5 – Áreas de Competências-Chave do Básico (Alonso, *et al.*, 2002, p. 19)



Tal como preconiza o próprio Referencial de Competências-Chave (*ibidem*, p. 33), a Área LC é importante no desenvolvimento do indivíduo, ajudando-o a aceder a novos conhecimentos, e na sua inserção na sociedade, visto que

para além dos aspectos sociais que as linguagens, verbais ou não verbais, impõem à sociedade como meio de comunicação, há também a convicção de que a linguagem, sendo parte integrante dos esquemas cognitivos do indivíduo, vai desenvolver esses mesmos esquemas enriquecendo-os pelas associações que faz entre antigos e novos conhecimentos.

As unidades de competência que dentro da área Língua Portuguesa suportam este conhecimento são a Linguagem Oral<sup>109</sup> (compreensão e produção), a Leitura<sup>110</sup>, a Escrita<sup>111</sup> e a Comunicação não Verbal<sup>112</sup>. Por sua vez, a Área TIC é uma área relevante, sobretudo, como facilitadora e potenciadora do desenvolvimento de outras competências, essenciais para uma melhor inserção social e profissional dos adultos, sendo que a sua abordagem não deve centrar-se exclusivamente no desempenho com o computador e seus periféricos, mas antes nos projectos e contextos da sua utilização. Destaca-se, entretanto, a sua estreita articulação horizontal com as restantes Áreas de Competência-Chave. De acordo com Alonso, *et al.* (2002), a definição dos perfis relativos à Área TIC reveste-se de particular complexidade se tivermos em conta a diversidade de tecnologias e aplicações existentes.

Nos perfis de competência que se apresentam, as referências que se fazem a equipamento e sistemas informáticos devem sempre ser entendidas num contexto tecnológico próximo do computador pessoal [...]. No entanto, as especificações que se fazem e as sugestões de actividades apresentadas devem ser consideradas como ilustração daquilo que é possível fazer e não como aquilo que tem de ser feito. Por essa razão, indicam-se, quando possível outros exemplos de contextos de vida e experiências diversificadas, sempre com a preocupação de tornar o processo flexível e criativo (*ibidem*, p. 56).

Relativamente à Área MV, Leitão e Gonçalves (2002) defendem que a competência matemática pode ser definida como um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes que são conjuntamente usados para compreender a realidade e nela intervir criticamente. No Referencial de Competências Chave, para o Básico (Alonso, *et al.*, 2002), pode ler-se que a estrutura dos três níveis (B1, B2 e B3) é semelhante, pois em todos são definidas quatro competências: a primeira, relacionada com a numeracia; a segunda com o cálculo operatório, a terceira com a interpretação de dados e resultados e a quarta com o espaço e a Geometria. Para cada um destes três níveis estabeleceu-se um conjunto de unidades de competência, a que se

---

<sup>109</sup> Embora a compreensão e a produção se fundamentem mutuamente, a primeira precede sempre a segunda justificando a capacidade de todo o indivíduo saber ouvir e saber falar (Alonso, *et al.*, 2002).

<sup>110</sup> A leitura enriquece / flexibiliza as estruturas mentais do indivíduo, facilitando novas aprendizagens e ajudando-o a ter consciência do mundo que o rodeia através de conhecimentos reproduzidos em diferentes suportes tecnológicos, a desenvolver o sentido estético e a entender simbologias (Alonso, *et al.*, 2002).

<sup>111</sup> Escrever, tal como ler, para além de ajudar o indivíduo a estruturar / desenvolver os seus esquemas mentais, desenvolve a autonomia do indivíduo numa sociedade onde impera a língua escrita (Alonso, *et al.*, 2002).

<sup>112</sup> As linguagens não verbais fazem também parte da compreensão do mundo e são muitas vezes tão fortes e explícitas como a linguagem verbal. Os sistemas de linguagem não verbal como a música, o cinema, as artes plásticas, a publicidade, a moda, o comportamento social (gestos, rituais, praxes, etiqueta, etc.) constituem para o indivíduo um desafio para a interpretação do mundo que o rodeia (Alonso, *et al.*, 2002).



associaram critérios de evidência que visam: ajuizar se o candidato possui ou não determinada competência; creditar a competência revelada e abrir ao candidato um leque de opções que lhe permitam decidir se quer prosseguir numa formação onde possa alargar as suas competências ou apenas obter a creditação pelas competências efectivamente evidenciadas. Estes critérios de evidência são ordenados sequencialmente, prevendo uma progressão de aprendizagem e são complementados por sugestões de actividades contextualizadas nos Temas de Vida. Tais sugestões visam concretizar os critérios de evidência, tornando-os mais explícitos e, de certo modo, contribuir para o desenvolvimento de projectos integradores.

Por fim, a Área CE é mais abrangente e transversal que as restantes três, sendo que estas últimas são instrumentais relativamente à CE, na medida em que a Área CE está ao nível da expressão de comportamentos (de cidadania e de empregabilidade), tornada possível pela apropriação de competências que as outras três propiciam. Quanto à diferenciação entre os três níveis na cidadania e empregabilidade, de certa forma correspondentes aos três níveis do ensino Básico, Alonso, *et al.* (2002) referem: o nível B1 corresponde a competências de mera identificação de conteúdos; o nível B2 corresponde a competências de discernimento (de inferência) da lógica subjacente e estruturante desses conteúdos e o nível B3 corresponde a competências de tomada de posição crítica sobre essa lógica. Os autores (*ibidem*, p. 98) acrescentam: “Com certeza, cada competência deverá ser vista, a qualquer nível, na sua tridimensionalidade, saber+saber-fazer+saber-ser, integradamente, sempre”. De igual forma, o Referencial de Competências-Chave mostra afinidade com a trilogia que Guy Le Boterf (1998, *apud* Alonso, *et al.*, 2002) adopta para reconhecer a existência de competência, embora ela não seja completamente coincidente, nem a diferenciação dos três níveis deve ser lida mecanicamente: i) abordagem pela realização (correspondente ao nível B1) – consiste em inferir a existência de competência quando determinados critérios de (simples) realização de uma dada actividade são alcançados; ii) abordagem pela concordância (B2) – consiste em inferir a existência de competência quando a actividade realizada satisfaz os critérios de boa realização; iii) abordagem pela singularidade (B3) – consiste em inferir a existência de competência quando a actividade é realizada de acordo com um esquema operativo construído pelo sujeito e que lhe permite concretizar a actividade prescrita ou reagir a um acontecimento inesperado com ela relacionado. Entretanto, as Unidades de Competência e as respectivas Especificações, por Níveis, apresentadas no Referencial de Competências-Chave assumem “um carácter extremamente provisório”, onde “não se encontram hierarquizadas por complexidade crescente

em cada nível (leitura na horizontal) nem de nível para nível (leitura na horizontal), constituindo antes 'actividades' / 'problemas a resolver', em que "a sua operacionalização - demonstração de competências já possuídas ou a adquirir - exigirá igualmente a definição de 'critérios de evidência' " (Alonso, *et al.*, 2002, p. 100).

De acordo com Alonso, *et al.* (*ibidem*, p. 12), o Referencial de Competências-Chave do Básico aponta para uma "tripla função", a saber:

1. "como quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida";
2. " como base para o 'desenho curricular' de educação e formação de adultos assente em competências-chave";
3. "como guia para a concepção da formação de agentes de EFA, parece-nos uma prioridade central da política educativa, de forma a possuir um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal".

Os quatro princípios orientadores do Referencial de Competências-Chave são: adequação e relevância; abertura e flexibilidade; articulação horizontal e vertical e equilíbrio. Quanto ao primeiro princípio, o Referencial preconiza "a concepção do adulto/pessoa como construtor de conhecimento em interacção com a experiência, e capaz de desenhar o seu projecto de vida em determinadas condições", sendo que é o mesmo Referencial que se ajusta a cada adulto (e não o contrário), assim como ao seu capital de formação, necessidades e motivações adquiridos.

Por isso este referencial deve ser entendido não como algo fixo e normativo mas antes como um quadro de referência que deve ser ajustado a cada pessoa e a cada grupo nos seus contextos de vida, seja no âmbito do reconhecimento e validação de competências ou no da formação, única forma de tornar-se um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social (*ibidem*, p. 13).

As competências "não existem por si próprias", existem antes "pessoas possuidoras de competências" (*ibidem*, p. 12) e, como tal, não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente da participação activa e voluntária dos indivíduos que delas são portadores. No Referencial de Competências-Chave (*ibidem*) ressalta os quatro princípios da andragogia: i) o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem resultar num recurso enriquecedor para a aprendizagem; ii) um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos; iii) os adultos sentem

necessidade de auto-direcção da sua formação através do envolvimento activo em processos de procura do conhecimento junto com outros adultos; iv) as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade. A formação deve ter em consideração as diferenças de estilo, tempo, espaço e ritmo de aprendizagem. Por outro lado, “a concepção dos adultos enquanto ‘desenhadores do seu desenvolvimento pessoal e profissional’ pode ser um constructo com muitas potencialidades para a compreensão do fenómeno da educação/formação ao longo da vida” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 13). É nesta perspectiva que os autores defendem que as ofertas de educação de adultos devem ser o mais diversificadas possíveis, no que às metodologias, aos recursos, aos espaços e aos tempos concernem, para se adequarem à diversidade das situações.

Assim se compreende o enquadramento teórico relativo ao segundo princípio, na medida em que o Referencial de Competências-Chave almeja ser um instrumento suficientemente aberto (de modo a adaptar-se aos diversos grupos sociais e profissionais, em que a partir das competências-chave definidas a nível nacional, se incentive a construção local de projectos de formação e de validação de competências, descentralizando assim o processo) e flexível (para possibilitar uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação e a diferenciação de ritmos / processos individuais de aprendizagem).

Relativamente ao princípio da articulação horizontal e vertical do Referencial pressupõe-se uma articulação entre as competências, “em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada” (*ibidem*, p. 14). Espera-se que, quer durante o reconhecimento de competências, quer durante a formação, se procurem ‘actividades integradoras’ em que “o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas propostos pela actividade” (*ibidem*, p. 14).

O último princípio aponta para o equilíbrio entre as quatro áreas nucleares e a área de conhecimento e contextualização, uma vez que

todas elas, de forma integrada, contribuem para a cidadania e empregabilidade, já que possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem as pessoas serem capazes de agir e reagir de forma adequada perante as situações mais ou menos complexas que a vida lhes vai colocando, e que permitem também o aprender a aprender nas suas quatro vertentes: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer (*ibidem*, p. 14).

O Referencial de Competências-Chave de nível Básico, “enquanto modelo conceptualizado, implementando e experimentado ao longo de três anos” representou, entretanto, “um ponto de partida” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 19) para o novo Referencial do Ensino Secundário, na medida em que em Junho de 2003,

a DGFV dá início a um processo de reflexão alargada para a construção de um novo Referencial de Competências-Chave que torne possível expandir, ao nível secundário, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências bem como o desenvolvimento de percursos de educação e formação de adultos (*ibidem*, p. 14).

#### **4.10.2. Nível Secundário**

Após a primeira fase do processo de construção do Referencial de Competências-Chave, já cronologicamente contextualizado, Junho de 2003, seguiu-se a segunda fase, compreendida entre 2004-2005, na qual se estabilizaram as designações das quatro Áreas de Competências-Chave preconizadas no Referencial de Competências-Chave de nível Básico, “as quais no novo Referencial deveriam apresentar um nível de complexidade mais avançado relativamente ao existente” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 19), estando “a articulação entre elas, a sua modelização segundo uma estrutura comum e a sua pertinência no quadro de um projecto de certificação de competências-chave inscrito num perfil de saída de nível secundário”. Já em 2006, a DGFV outorgara o documento para apreciação de especialistas externos àquela instituição. Por fim, submetido o documento à apreciação da tutela, num trabalho de reorganização do Referencial, de Julho a Setembro de 2006, a opção assumida para o Referencial em análise foi a de integrar, na Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência, as competências matemáticas a par das que já constavam de outros campos científicos, tais como a física, a biologia, a química, a sociologia ou a antropologia. Concomitantemente, o lançamento do livro Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (Gomes, *et al.*, 2006b) pretendeu constituir um marco decisivo para o aumento da qualificação da população adulta, visando contribuir, de forma decisiva, para a consolidação deste nível de escolaridade como patamar de qualificação dos portugueses, constituindo, para tal, “uma oferta de diversificação curricular” (Nóvoa, 2006)<sup>113</sup>.

O Referencial passa assim a assentar numa organização em três Áreas de Competências-Chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e

---

<sup>113</sup> <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, acedido em 24/01/2007.

Ciência; e Cultura, Língua, Comunicação, baseadas numa estrutura e elementos conceptuais comuns, de modo a tornar o documento mais uniforme, integrado, operacionalizável e inteligível (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 19).

Os elementos conceptuais comuns e transversais às Áreas do presente Referencial são: Dimensões das Competências<sup>114</sup>; Núcleos Geradores<sup>115</sup>; Domínios de Referência para a Acção<sup>116</sup> (DR); Temas<sup>117</sup>; Unidades de Competência<sup>118</sup> (UC) e Critérios de Evidência<sup>119</sup>.

Na Área Cidadania e Profissionalidade (CP) pretende-se evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da e na cidadania democrática, resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio, elegendo-se, para tal, duas perspectivas interligadas: a cidadania e a profissionalidade, sendo que na voz dos autores:

Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, e é também assim que deve ser entendida a prática da cidadania. [...] Sublinhe-se [...] que a profissionalidade é aqui entendida como uma referência muito mais ampla que a simples relação com uma dada profissão (*ibidem*, p. 22).

De acordo com o Referencial de Competências-Chave do Secundário (*ibidem*), a Área CP estrutura-se em torno de oito UC geradas a partir de oito núcleos (Núcleos Geradores), – Direitos e Deveres<sup>120</sup>, Complexidade e Mudança<sup>121</sup>, Reflexividade e Pensamento Crítico<sup>122</sup>, Identidade e

---

<sup>114</sup> “Agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 25).

<sup>115</sup> “Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 25).

<sup>116</sup> “Contextos de actuação entendidos como referentes fundamentais para o accionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 25).

<sup>117</sup> “Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 25).

<sup>118</sup> “Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 25).

<sup>119</sup> “Diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 25).

<sup>120</sup> A UC1 referente ao Núcleo Gerador: Direitos e Deveres advoga: Identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência. De acordo com o Referencial (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 25), os Temas imbricados neste Núcleo são: Liberdade e Responsabilidade Pessoal; Direitos e Deveres Laborais; Democracia Representativa e Participativa; Direitos, Deveres e Contextos Globais.

<sup>121</sup> A UC2, correspondente ao Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança e defende: relacionar-se de modo confiante com a complexidade da informação, identificando diferentes ângulos de leitura e diferentes escalas da realidade. Os Temas ligados ao presente Núcleo são: Aprendizagem ao Longo da Vida; Processos de Inovação; Associativismo e Movimentos Colectivos e Globalização.

<sup>122</sup> A UC3, referente ao Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico, confere: “Questionar e desconstruir preconceitos próprios e estereótipos sociais” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 41). Os Temas deste Núcleo são: Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais; Reversões Profissionais e Organizacionais; Instituições e Modelos Institucionais; Opinião Pública e Reflexão Crítica.

Alteridade<sup>123</sup>, Convicção e Firmeza Ética<sup>124</sup>, Abertura Moral<sup>125</sup>, Argumentação e Assertividade<sup>126</sup>, Programação<sup>127</sup>, e que dão corpo a três grandes Dimensões de Competências: cognitivas, éticas e sociais (Audigier, 2000, *apud* Gomes, *et al.*, 2006a). Referenciadas a quatro DR (contextos institucional, privado, macro-estrutural e profissional) e ainda ao enquadramento por processos e dinâmicas espaço-temporais mais amplos, estas Unidades de Competência materializam-se em competências-chave precisas, cuja intensidade se pretende identificar através de Critérios de Evidência, conferindo sentido à presença implícita de Elementos de Complexidade (identificação, compreensão e intervenção).

Cidadania e Profissionalidade é comumente considerada uma área transversal e integradora de competências-chave que se podem desconstruir e validar a partir de uma grelha concreta de critérios de evidência, assim como são "o horizonte em que se inscrevem e adquirem sentido as outras duas Áreas" (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 23), como podemos observar na figura 6, tendo-se "fundado na articulação das três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas sociais e económicas" (*ibidem*, p. 24).

Neste sentido, as outras duas Áreas têm uma natureza muito mais instrumental e operatória nos domínios de conhecimento nelas contidos. Entretanto, existe uma forte interacção das diferentes Áreas, pois o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras, reconhecendo-se que algumas competências são comuns às diferentes Áreas, resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave. Ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal, indissociável do exercício da cidadania

---

<sup>123</sup> Na UC4, referente ao Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade, pode-se ler: "Valorizar a diversidade e actuar segundo convicções próprias" (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 42). Os Temas relacionados com este Núcleo Gerador são: Códigos Institucionais e Comunitários; Colectivos Profissionais e Organizacionais; Políticas Públicas; Identidades e Patrimónios Culturais.

<sup>124</sup> A UC5, referente ao Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética, defende: "Avaliar a realidade à luz de uma ordem de valores consistente e actuar em conformidade" (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 43). Os Temas deste Núcleo são: Valores Éticos e Culturais; Deontologia e Normas Profissionais; Códigos de Conduta Institucional e Escolhas Morais Comunitárias.

<sup>125</sup> A UC6, referente ao Núcleo Gerador: Abertura Moral, diz: "Adoptar a tolerância, a escuta e a mediação como princípios de inserção social" (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 44). Os Temas deste Núcleo são: Tolerância e Diversidade; Processos de Negociação; Pluralismo e Representação Plural; Mediação Intercultural.

<sup>126</sup> A UC7, relativa ao Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade, refere: "Capacidade de intervenção pública em contextos de antagonismo de pontos de vista" (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 45). Os Temas deste Núcleo são: Capacidade argumentativa; Capacidade assertiva; Mecanismos deliberativos; Debates e intervenção pública.

<sup>127</sup> A UC8, referente ao Núcleo Gerador: Programação, diz: conceber e desenvolver projectos pessoais e sociais. Os Temas deste Núcleo são: Projectos pessoais e familiares; Gestão do trabalho; Projectos colectivos e Capacidade prospectiva.

e da profissionalidade. O Referencial tem ainda implícita a noção de centralidade do percurso singular de cada adulto, sendo que as situações de vida do adulto constituem “o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 23). Tal como se pode observar no documento em análise, cada Área de Competências-Chave apresenta uma organização interna a partir dos seguintes elementos: fundamentação; estrutura; unidades de competência e critérios de evidência; perfil de competências.

A Área Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) trabalha a evidenciação de competências-chave nas já referidas três dimensões da vida dos cidadãos, entendidas como modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como forma de responder a problemas transversais. São, ao mesmo tempo, competências-chave trabalhadas em contexto, no sentido em que, sendo competências relevantes para os adultos, inscrevem-se profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Estas competências articulam-se profundamente com as questões tratadas nas outras áreas, tais como, a comunicação ou a cidadania. Esta Área estrutura-se em torno de sete UC, geradas a partir de sete grandes Núcleos Geradores: Equipamentos e Sistemas Técnicos<sup>128</sup> (EST), Ambiente e Sustentabilidade<sup>129</sup> (AS), Saúde<sup>130</sup> (S), Gestão e Economia<sup>131</sup> (GE), Tecnologias de Informação e Comunicação<sup>132</sup> (TIC), Urbanismo e Mobilidade<sup>133</sup> (UM), Categoria Saberes Fundamentais<sup>134</sup> (SF),

---

<sup>128</sup> A UC1 referente ao Núcleo Gerador: EST é a seguinte: Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais. Os Temas deste Núcleo são: Equipamentos Domésticos; Equipamentos Profissionais; Utilizadores, Consumidores e Reclamações; Transformações e Evoluções Técnicas.

<sup>129</sup> A UC2 relativa ao Núcleo Gerador: AS refere: Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta. Os Temas do Núcleo AS são: Consumo e Eficiência Energética; Resíduos e Reciclagens; Recursos Naturais e Clima.

<sup>130</sup> A UC3 referente ao Núcleo Gerador: S diz: Compreender que a qualidade de vida e bem-estar implicam a capacidade de accionar fundamentada e adequadamente intervenções e mudanças biocomportamentais, identificando factores de risco e de protecção, e reconhecendo na saúde direitos e deveres em situações de intervenção individual e do colectivo. Os Temas que se reportam ao Núcleo Gerador em análise são: Cuidados Básicos; Riscos e Comportamentos Saudáveis; Medicinas e Medicação; Patologias e Prevenção.

<sup>131</sup> Na UC4 correspondente ao Núcleo Gerador: GE lê-se: Identificar, compreender e intervir em situações de gestão e economia, desde o orçamento privado e familiar até a um nível mais geral através da influência das instituições monetárias e financeiras na economia em que se está inserido e tendo em conta princípios das ciências económicas. Os Temas do Núcleo Gerador: GE relatam: Orçamentos e Impostos; Empresas, Organizações e Modelos de Gestão; Sistemas Monetários e Financeiros; Usos e Gestão do Tempo.

<sup>132</sup> A UC5 referente ao Núcleo Gerador: TIC é a seguinte: Identificar, compreender e intervir em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das

que projectam a Ciência e a Tecnologia na Sociedade e que se traduzem, na maioria dos casos, por competências-chave, ligadas à experiência dos candidatos. Já num segundo plano, a Área STC cruza os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção: Contexto privado (Cultura, Língua, Comunicação no contexto privado), Contexto profissional (Cultura, Língua e Comunicação no contexto profissional), Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições), Contexto macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo), processo análogo em relação à Área CLC, que analisamos a seguir. É a partir deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os DR que se definem os vinte e oito temas e, consequentemente, as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação. Num terceiro plano, os critérios de evidência são formulados perspectivando as competências-chave segundo as três dimensões que definem a Área STC: Social, Tecnológica e Científica.

Por fim, a Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação (CLC) centra-se em competências-chave susceptíveis de serem evidenciadas, reconhecidas e certificadas nas três dimensões distintas, cultural, linguística e comunicacional, que se complementam e se articulam também de forma integrada e contextualizada. Esta perspectiva corresponde à centralidade da construção identitária da pessoa adulta, feita de uma multiplicidade de dimensões, que se projecta e concretiza no quotidiano de cada um de forma indivisível. À semelhança da Área STC, a Área CLC do Referencial alicerça-se em torno de sete UC<sup>135</sup>, geradas

---

TIC tem consequências na globalização das relações. No Referencial podem-se relacionar os seguintes Temas ao Núcleo TIC: Comunicações Rádio; Micro e Macro Electrónica; Media e Informação; Redes e Tecnologias.

<sup>133</sup> A UC6 referente ao Núcleo Gerador: UM indica: Identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida. Por sua vez, os Temas directamente ligados ao presente Núcleo Gerador são: Construção e Arquitectura; Ruralidade e Urbanidade; Administração, Segurança e Território; Mobilidades Locais e Globais.

<sup>134</sup> A UC7 relacionada ao Núcleo Gerador: SF aponta: Identificar, compreender e actuar criticamente em questões relacionadas com a visão científica do indivíduo, da sociedade e do universo. No Referencial encontramos os seguintes Temas imbricados neste Núcleo: O Elemento; Processos e Métodos Científicos; Ciência e Controvérsias Públicas; Leis e Modelos Científicos.

<sup>135</sup> De seguida citamos as sete UC relacionadas aos seus Núcleos Geradores, a saber: Núcleo Gerador: EST → UC1: Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos; Núcleo Gerador: AS → UC2: Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública; Núcleo Gerador: S → UC3: Intervir em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo receptivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias; Núcleo Gerador: GE → UC4: Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo; Núcleo Gerador: TIC → UC5: Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional; Núcleo Gerador: UM → UC6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida; Núcleo Gerador: SF → UC7: Agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais factores que afectam quer a mudança social quer a evolução dos



a partir de sete Núcleos Geradores, com o mesmo nome dos Núcleos mencionados na Área STC, que surgem como Temas (igualmente com a mesma terminologia dos Temas da área STC), onde se trabalham as competências de cultura, língua e comunicação e que se traduzem por competências-chave, em ligação com a experiência de vida dos adultos (verificar figura 6).

Figura 6 – Desenho para o Referencial de Competências-Chave, nível Secundário (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 24)



O Referencial de Competências-Chave de nível Secundário assenta em dois conceitos nucleares, tal como nele se pode ler, adoptando então a definição de competência da Comissão Europeia (2004, *apud* Gomes, *et al.*, 2006a, p. 12), como uma 'combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como aprender'. Por sua vez, bebendo da mesma fonte, a definição de competências-chave surge como a de 'um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego' (*ibidem*, p. 12). A aprendizagem ao longo da vida,

pressuposto que está na base deste Referencial, é perspectivada como construção social, como processo contínuo ininterrupto, assente numa flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional em contextos de aprendizagens formais, não formais e informais. Os conceitos de saberes teóricos, processuais, práticos e saber-fazer (Malgaive, 1995), de competência, com carácter dinâmico e complexo, como construção social (Pires, 2002) e de aprendizagem estão interligados nos processos de reconhecimento, validação e certificação. O reconhecimento centra-se no indivíduo, num processo intra e inter-relacional, num reconhecimento de si e para si próprio; na validação de competências o enfoque central é a avaliação externa realizada por diversas instâncias sociais, profissionais e educativas sobre as aprendizagens do indivíduo (Pires, 2002), como no item anterior.

Os princípios orientadores deste Referencial estão na continuidade dos relativos ao Referencial de Competências-Chave de nível Básico, não obstante a presença de novos elementos estruturais e conceptuais face aos já existentes e em utilização. Esses princípios são: adequação e relevância; abertura e flexibilidade; articulação e complexidade. Os dois primeiros princípios não serão analisados de novo, por já o termos feito no ponto anterior, referente ao Referencial do Básico. Quanto ao último princípio, é de referir que a articulação entre si das Áreas de Competências-Chave deve acautelar a “necessária transversalidade e continuidade, inerentes a um referencial coerente e integrado [...] em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas, ou parte delas, são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada”, com o recurso a ‘actividades integradoras’, em que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada actividade:

Diversificando, ampliando e complexificando progressivamente os contextos, permitirá ao adulto mobilizar, (re) combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida. Trata-se de um processo de permanente e sucessiva adaptação, inovação e transferência (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 21).

#### **4.11. As entrevistas**

A entrevista é uma das técnicas de pesquisa (Saint-Georges, 1997), um dos instrumentos / métodos (Ruquoy, 1997; Quivy & Campenhoudt, 2003) mais usados na investigação social e educativa, sobretudo no contexto da metodologia educativa. Relativamente

à definição e uso da entrevista, Ruquoy (1997), defende que escolher a entrevista é optar pelas seguintes condições metodológicas: uma relação verbal, que, no caso do nosso estudo, “os métodos da entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192); uma entrevista provocada (dinamizada) pelo investigador e para fins de investigação; baseada na utilização de um guião de entrevista para colocar o entrevistado em condições de se exprimir e numa perspectiva intensiva, isto é, para conhecer em profundidade (Ruquoy, 1997). A par das razões aludidas, ao longo deste parágrafo, pelos autores em diálogo entre si, à nossa escolha por esta ferramenta de trabalho acrescem três ordens de factores preconizadas por Quivy e Campenhoudt (2003, p. 193), a saber: “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados”; “a análise de um problema específico”; “a reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado”, como foi o caso dos relatos da amostra dos formandos. Em suma, optámos pela realização de entrevistas, porque estas visam sobretudo obter informações sobre as percepções, os estados afectivos, os julgamentos, as opiniões e as representações dos indivíduos a partir do seu quadro pessoal de referência e do relato das suas situações actuais (Van der Maren, 1996).

Importa, ainda, focalizarmo-nos nas vantagens e limites do uso da entrevista. Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2003, p. 194) as vantagens dizem respeito ao “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” e à “flexibilidade e [...] fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”. Por sua vez, os limites da entrevista podem começar precisamente pela vantagem da flexibilidade do método, a qual pode intimidar aqueles que não dominam as directivas técnicas – pouco precisas –, ou aqueles que pensam poder conduzir verbalmente a entrevista de qualquer forma, para além de que a “flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (*ibidem*, p. 194). O último dos problemas aponta para o facto de os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentarem “imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular”, pelo que aconselham: “os métodos de recolha e análise das informações devem ser escolhidos e concebidos juntamente” (*ibidem*, p. 194).

Ruquoy (1997) diferencia, ainda, as entrevistas segundo o grau de liberdade<sup>136</sup>, classificando-as num *continuum* (num dos pólos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do interlocutor, no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista). Para a presente investigação adoptámos a entrevista semidirectiva, que permite ao entrevistado a estruturação do seu pensamento em torno do objecto de estudo (Ruquoy, 1997), porque “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192). A propósito, fundamentando a escolha por esta variante de entrevista, assumida como “a mais utilizada em investigação social” (*ibidem*, p. 192), Quivy e Campenhoudt (*ibidem*, p. 192) esclarecem também que “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado”, não colocando as questões pela ordem pré-estabelecida, situação que decorreu aquando da recolha de dados por entrevista. Isto sucedeu, porque a nossa intenção, tal como preconizam os autores (*ibidem*, p. 193) passou por deixar “‘andar’ o entrevistado para que possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier”, visto que nos esforçamos “simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”.

Assim, aquando da realização das entrevistas tivemos em consideração a sua orientação em função do nosso objecto de estudo: a experiência dos adultos. Relativamente às condições interpessoais, tivemos o cuidado de não dar a nossa opinião em relação às afirmações do interlocutor, aceitando-as incondicionalmente (*ibidem*, p. 193), nem tampouco mostrar desacordo (Van der Maren, 1996) e no que concerne às condições sociais (Ruquoy, 1997), atendemos à relação social entrevistador (que manteve a lucidez e as distâncias relativamente às suas próprias percepções) e entrevistado (na explicação de comportamentos e pensamentos), ao quadro espaço-temporal (o local da realização das entrevistas, o CNO da Escola Delta, facilitou a livre expressão de opiniões), à relação com a investigação (fomos promotores de intercâmbio e de colaboração com os interlocutores) e ao nosso modo de intervenção (à entrevista que foi gravada, seguiu-se uma precisa, rigorosa e contínua transição dos dados). Por conseguinte, a

---

<sup>136</sup> Para além da entrevista semidirectiva, Ruquoy (1997) explica que a entrevista directiva é realizada com base num questionário, cujas questões são padronizadas, a ordem é pré-estabelecida, sendo as questões fechadas ou abertas, mas de resposta curta; o relato de vida combina a abordagem biográfica com a temática e a entrevista não directiva é articulada em torno de um tema a explorar.

nossa primeira preocupação, à semelhança do que tem vindo a defender Ruquoy (1997), foi a de conseguir estabelecer um contacto positivo com as pessoas a interrogar e prever reservas ou recusas de pessoas no momento da constituição da amostra, pelo que revelámos o interesse do nosso estudo, tentando motivar os interlocutores, fazendo desaparecer os seus medos de não saber responder e explicando-lhes a razão da sua escolha enquanto interveniente. Assim, os momentos-chave, propostos por Ruquoy (*ibidem*) estiveram, também, presentes na realização da entrevista: i) os preliminares foram respeitados, pois agimos de modo a que os entrevistados não só se sentissem associados à investigação, assim como entendessem a importância dos seus pontos de vista; ii) para o início da entrevista escolhemos uma apresentação introdutória cabalmente explicativa dos propósitos da investigação, também defendida por Van der Maren (1996), como uma das atitudes fundamentais do entrevistador a ter em conta enquanto técnica de condução de entrevistas; iii) no corpo da entrevista destacámos as afirmações referentes ao objecto de estudo, encorajando os sujeitos a clarificarem as suas opiniões e, para tal, procedemos a intervenções de natureza incitativa, através de expressões breves, de pedidos neutros de informações complementares (mostrar que queríamos saber mais), de manifestações de incompreensão voluntária, da técnica do espelho (ao repetirmos inúmeras vezes a última palavra) e da técnica do reflexo (atitudes relativas à resposta para verificar o conteúdo). Ainda à semelhança do defendido por Van der Maren (*ibidem*), implementámos o respeito pelo ritmo de expressão / reflexão dos informadores, o que se manifestou por numerosos silêncios e bordões da linguagem e também informámos os interlocutores sobre a passagem de um tema para outro, dando-lhes tempo de retomar os seus ritmos; iv) no fim da entrevista, ressalvámos / verificámos, assim, a nossa eficaz comunicação expressiva e a dos interlocutores.

Em função da natureza da informação pretendida e do grau considerável de implicação que essa informação exigia da parte dos informadores, optámos pelo estilo de entrevista semi-estruturada, acatando o respeito por três condições prévias: treino das técnicas e estilo da entrevista, a fim de evitar os erros que contaminariam os dados; selecção atenta da amostra, capaz de possibilitar uma boa recolha de dados; familiarização com as características do terreno e a sua conjuntura sócio-cultural – organizações geográficas e sociais, costumes, maneiras de fazer e dialectos locais – (*ibidem*).

Antes da recolha de dados, propriamente dita, procedemos à validação das entrevistas, 1.ª fase, tendo entrevistado dois adultos certificados pelo CNO da Escola Delta, um profissional de RVC e um avaliador externo. Por conseguinte, procedemos à alteração de algumas questões,

mais concretamente nas entrevistas que se realizaram aos adultos (quadro 5) e aos profissionais de RVC / formadores (quadro 6).

Quadro 5 – Validação das entrevistas: adultos

<b>N.º da questão</b>	<b>Entrevista inicial (antes da validação)</b>	<b>Entrevista final (após validação)</b>
<b>3.</b>	Que relação tiveram as actividades desenvolvidas ao longo do processo com a sua experiência?	3. Quais foram os temas desenvolvidos nas áreas? Qual foi a área que mais gostou e a que menos gostou?  3.1. Que relação tiveram os trabalhos / temas desenvolvidos ao longo do processo com a sua experiência de vida?
<b>4.</b>	Foi convidado(a) a participar no seu processo de RVCC? Como e quem o sugeriu?	4. Os formadores / profissionais de RVC pediram-lhe opinião acerca do seu próprio percurso de RVCC?  4.1. Participou na elaboração dos dispositivos (instrumentos) de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências?
<b>7.</b>	Quais são as competências que pensa ter desenvolvido ao longo deste processo?	7. Que competências foram reconhecidas ao longo deste processo?  7.1. Entende que desenvolveu outras competências?

Quadro 6 – Validação das entrevistas: profissionais de RVC e formadores

<b>N.º da questão</b>	<b>Entrevista inicial (antes da validação)</b>	<b>Entrevista final (após validação)</b>
<b>2.</b>	Que importância atribui à participação do adulto no processo de RVCC?	O adulto participa no processo de RVCC? De que forma? Que importância atribui a essa participação?
<b>7.</b>	Qual é o grau de flexibilidade dos sistemas implementados para o reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais?	Usa o balanço de competências? Com que grau de flexibilidade? Em que medida esse referencial é um bom instrumento de trabalho?
<b>8.</b>	O percurso de RVCC é organizado em função de resultados observáveis e mensuráveis, garantindo determinadas competências pré-definidas?	De que forma organiza o percurso de RVCC? É organizado tendo em vista os resultados observáveis / mensuráveis e para garantir a aquisição de determinadas competências pré-definidas?

Ultrapassada a fase da validação das entrevistas, e graças a ela, o principal instrumento de recolha de dados reunia as condições para potenciar e possibilitar a clareza de pensamentos e a fluência de discurso dos interlocutores. As entrevistas foram realizadas, como referimos no ponto “*Design* da investigação”, de Março a Novembro de 2008, no CNO da Escola Delta e registadas em suporte magnético. Posteriormente, transcrevemos as entrevistas de forma rigorosa e contínua.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise de dados por que a “escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do ‘discurso’ e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir conhecimento” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 226), sendo que tivemos o cuidado de “elaborar uma interpretação” que não assentou nos nossos próprios “valores e representações”. Esta técnica, ao incidir “sobre um material rico e penetrante”, consegue “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (*ibidem*, p. 227).

Recorrendo a Bardin (1995, pp. 95-101), as diferentes fases da análise de conteúdo do nosso estudo organizaram-se à volta de três pólos cronológicos:

1. “pré-análise”, que enquanto fase organizativa, pressupôs: uma leitura ‘flutuante’ de documentos e entrevistas, isto é, a primeira leitura daqueles, “deixando-se invadir por impressões e orientações”; a “escolha dos documentos” no caso concreto do presente estudo, consideramos a entrevista o nosso principal *corpus*<sup>37</sup>, cuja constituição implicou a implementação da regra da exaustividade (tivemos em conta todos os elementos desse *corpus*), a regra da representatividade (a amostra é uma parte representativa do universo inicial), a regra da homogeneidade (aplicou-se o mesmo instrumento de análise aos elementos representativos de cada classe) e a regra da pertinência (quer os documentos, quer as entrevistas demonstraram ser adequadas fontes de informação); a formulação de objectivos; a elaboração de indicadores, considerados eficazes e pertinente para o trabalho; e a preparação do material. As entrevistas gravadas foram, efectivamente, “transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralinguística)”. Todas estas fases estão descritas no item “*Design* da investigação” – Fases da recolha de dados, objectivos, participantes, instrumentos e técnicas de análise de dados;

---

<sup>137</sup> “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1995, p. 96).

2. Exploração do material, que consistiu na fase da análise com base nas regras acabadas de referir;

3. Tratamento e interpretação dos dados obtidos. Os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos, 'falantes' e válidos, na medida em que "o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos", que apresentaremos no "Capítulo V – Apresentação e Discussão de Resultados".

Assim, na fase inicial, fizemos uma primeira e global leitura das entrevistas, ao que Bardin (1995, p. 96) denominou por 'flutuante', através da qual definimos as principais categorias<sup>138</sup> de análise emergentes no discurso dos participantes.

Após esta leitura inicial, construímos uma matriz de análise, a partir do sistema de dimensões e de categorização, a qual foi aplicada, dedutivamente, às entrevistas realizadas aos diversos intervenientes. O reconhecimento social, a valorização da experiência, a regulação / acompanhamento e a autonomia / participação do sujeito são as dimensões analisadas a partir dos discursos dos entrevistados e que a seguir fundamentamos, com a certeza de que todas as dimensões devem ser entendidas não como estanques ou autónomas entre si, mas antes como interligadas e inseparáveis, pois não é possível analisar uma dimensão sem que se pressuponha a anteriormente analisada ou sem que nos conduza a outra.

Consideramos o reconhecimento social como uma dimensão nuclear do nosso estudo, na medida em que este processo, ao atribuir certificados de nível Básico e Secundário, vai viabilizar aos adultos um reconhecimento, uma autenticação dos seus conhecimentos e competências perante a sociedade, mas também (e essencialmente) perante eles mesmos, pois muitas vezes duvidam das suas efectivas competências. Aquela dimensão imbrica-se directamente com a valorização da experiência, uma vez que é a partir das experiências e das histórias de vida dos adultos, transcritas para e no PRA, que a equipa técnico-pedagógica – ao encontrar (ou não) evidências das experiências dos adultos – consegue validar as suas competências, atendendo assim à efectiva valorização das aprendizagens que eles foram fazendo ao longo das suas vidas. A dimensão regulação / acompanhamento justifica-se para

---

<sup>138</sup> Adoptamos para o nosso estudo as conceptualizações de categorização e categoria preconizadas por Bardin (1995, p. 117): "A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos".



percebermos como o processo de RVCC se processa a nível legal, institucional e na sua relação entre os responsáveis da formação entre si e com os formandos e vice-versa, dando enfoque à forma como encaminham e/ou acompanham o adulto e os mecanismos de regulação que usam para o efeito. Por fim, a dimensão autonomia / participação do sujeito pretende desvelar o papel e a percepção que os diferentes actores têm neste e deste processo, para perceber como se vêem a si e aos outros.

Entretanto, temos a salientar que apenas nas entrevistas aos adultos todas as dimensões referidas foram encontradas, enquanto nas entrevistas aos profissionais de RVC / formadores e aos avaliadores externos a dimensão autonomia / participação do sujeito não constou das respostas às entrevistas. Nas entrevistas realizadas à Directora e ao Coordenador do CNO encontrámos a dimensão do reconhecimento social e, por fim, na entrevista feita à Coordenadora Regional dos CNO estudámos as dimensões de reconhecimento social e de regulação / acompanhamento. Assim, fizemos corresponder a cada grupo de entrevistados as dimensões encontradas e a analisar, enquadrando nas dimensões as perguntas das entrevistas (quadros 7 a 11).

Quadro 7 – Dimensões da entrevista aos formandos e questões da entrevista

Dimensões	Questões
<b>Reconhecimento social</b>	<p>1.Por que razão decidiu inscrever-se no Centro Novas Oportunidades?</p> <p>2.No início do processo de RVCC os seus desejos, necessidades e expectativas foram atendidos?</p> <p>2.1.No decorrer do processo sentiu-se motivado(a) [...]?</p> <p>8.A avaliação que lhe foi feita foi ao encontro das suas experiências de vida e profissionais?</p> <p>9.O processo de RVCC mudou, de alguma forma, a sua vida pessoal e/ou profissional (promoção profissional)?</p> <p>9.1.Considera que as competências / conhecimentos já adquiridos e validados ajudaram-no(a) a resolver problemas e tarefas da sua vida quotidiana?</p>

<p><b>Valorização da experiência</b></p>	<p>2.1.No decorrer do processo [...] sentiu valorizadas as suas experiências, a sua história de vida?</p> <p>3.Quais foram os temas desenvolvidos nas áreas? Qual foi a área que mais gostou e a que menos gostou?</p> <p>3.1.Que relação tiveram os trabalhos / temas desenvolvidos ao longo do processo com a sua experiência de vida?</p> <p>7.Que competências foram reconhecidas ao longo deste processo?</p> <p>7.1.Entende que desenvolveu outras competências?</p>
<p><b>Regulação / Acompanhamento</b></p>	<p>5.Teve formação complementar? Porquê? Como se sentiu ao ser proposto(a) para formação complementar?</p> <p>6.Qual foi o papel dos formadores e profissionais de RVC? Considera que eles tiveram um papel importante no seu percurso?</p> <p>8.1.Como foi feita a avaliação durante o processo de RVCC? Que estratégias usaram os formadores?</p> <p>8.2.Como se procedeu no momento do júri?</p>
<p><b>Autonomia / Participação do sujeito</b></p>	<p>4.Os formadores / profissionais de RVC pediram-lhe opinião acerca do seu próprio percurso de RVCC?</p> <p>4.1.Participou na elaboração dos dispositivos (instrumentos) de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências?</p> <p>8.3.Qual foi o seu papel na avaliação desse processo?</p>

Quadro 8 – Dimensões das entrevistas aos profissionais de RVC e formadores e questões da entrevista

Dimensões	Questões
<b>Reconhecimento social</b>	<p>1.Quais são, no seu entender, os motivos que levam os adultos a procurar um Centro Novas Oportunidades?</p> <p>2.O adulto participa no processo de RVCC? De que forma? Que importância atribui a essa participação?</p> <p>3.Como se desenrola o seu trabalho com os adultos?</p>
<b>Valorização da experiência</b>	<p>4.Que papel atribui à experiência do adulto?</p> <p>4.1.Como valoriza a experiência do adulto?</p> <p>5.Que actividades são propostas para que os adultos evidenciem as suas experiências?</p>
<b>Regulação / Acompanhamento</b>	<p>6.Como decidem as actividades mais importantes a implementar com os adultos?</p> <p>6.1.Costumam reunir-se em equipa para fazer um balanço?</p> <p>6.2.Quem constrói as metodologias, as técnicas e os instrumentos utilizados nos sistemas de RVCC? Como são escolhidos?</p> <p>7.Usa o balanço de competências? Com que grau de flexibilidade? Em que medida esse referencial é um bom instrumento de trabalho?</p> <p>8.De que forma organiza o percurso de RVCC? É organizado tendo em vista os resultados observáveis / mensuráveis e para garantir a aquisição de determinadas competências pré-definidas?</p> <p>9.O percurso de RVCC é concebido como um processo de desenvolvimento pessoal que atende às experiências / actividades dos adultos?</p> <p>10.Geralmente são adoptados mecanismos de regulação durante o processo de RVCC? Acontece a auto ou hetero-regulação do adulto?</p> <p>11.Como recolhe evidências das competências dos adultos?</p> <p>12.Qual é o seu papel na avaliação de todo este processo?</p>

Quadro 9 – Dimensões da entrevista à Directora e ao Coordenador do Centro Novas Oportunidades e questões da entrevista

Dimensões	Questões
<b>Reconhecimento social</b>	<p>1. Que impacto tem tido o Centro Novas Oportunidades no meio envolvente?</p> <p>2. O que tem feito este Centro para a sua divulgação? Que adesão / apoio tem sentido?</p> <p>3. Foi feito o levantamento das necessidades da população? Teve em consideração a Carta Educativa?</p> <p>4. Que função ou funções cumpre um Centro destes na região?</p>

Quadro 10 – Dimensões da entrevista aos Avaliadores Externos e questões da entrevista

Dimensões	Questões
<b>Reconhecimento social</b>	7. Que papel tem o adulto no momento do júri?
<b>Valorização da experiência</b>	<p>1. O que considera como sinais de evidência da experiência do adulto?</p> <p>2. Como valoriza a experiência do adulto?</p> <p>3. Que actividades são propostas para que os adultos evidenciem as suas experiências?</p>
<b>Regulação / Acompanhamento</b>	<p>3.[...] Como são tomadas as decisões?</p> <p>4. Que significado atribui ao momento do júri? Como se processa esse momento?</p> <p>5. Como é que os diferentes actores concertam esta fase?</p> <p>6. Que actividades realiza com os profissionais de RVC e formadores antes do momento do júri?</p> <p>8. Qual é o seu papel na avaliação de todo este processo?</p>

Quadro 11 – Dimensões da entrevista à Coordenadora Regional dos CNO e questões da entrevista

Dimensões	Questões
<b>Reconhecimento social</b>	<p>7.Quais são, no seu entender, os motivos que levam os adultos a procurar um Centro Novas Oportunidades na região?</p> <p>9.Acha que este processo tem tido impacto social? De que forma?</p>
<b>Regulação <sup>139</sup> / Acompanhamento</b>	<p>1.Que sistemas se têm vindo a implementar para o RVCC? Obedecem a um modelo pré-determinado ou, pelo contrário, reflectem uma grande diversidade?</p> <p>2.Quais são os princípios de base nos quais assentam estes sistemas de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens e das competências?</p> <p>3.Quais são as lógicas que presidem à implementação dos sistemas de RVCC?</p> <p>4.Quais são as metodologias utilizadas nos sistemas de RVCC? Quem constrói as metodologias, as técnicas e os instrumentos utilizados nos sistemas de RVCC? Como são escolhidos?</p> <p>5.Que referenciais são utilizados? Que concepções de competência se encontram na base dos dispositivos? Que estratégias de concertação se encontram na sua origem?</p> <p>6.O processo de RVCC é concebido como um processo de desenvolvimento pessoal que atende às experiências / actividades dos adultos? De que forma?</p> <p>8.Quais são as principais potencialidades dos sistemas e dos dispositivos de RVCC? E as principais fragilidades?</p>

Recorrendo ao modelo de avaliação de um dispositivo educativo: induzido, construído e produzido, ICP, (Figari, 1996) – quadro 12 –, analisamos as entrevistas. Ao induzido, fizemos corresponder os momentos anteriores à acção, ou seja, ao processo propriamente dito, tratando-se de um projecto que requer uma avaliação funcionalmente diagnóstica; ao construído, fizemos corresponder o decurso da aprendizagem, logo a avaliação cumpre uma função formativa e de regulação; ao produzido, fizemos corresponder os momentos posteriores à aprendizagem, sendo o produto e o resultado desta, cumprindo a avaliação uma função certificativa. Assim, mesmo

<sup>139</sup> Estas questões, algumas repetidas nas entrevistas semi-estruturadas dos demais actores deste estudo (conforme se verifica nos quadros precedentes), basearam-se na investigação de Pires (2002, p. 506).

podendo encontrar vários níveis numa determinada dimensão, a dimensão valorização da experiência foi analisada à luz do induzido, já que a experiência é algo que os adultos *a priori* já transportavam consigo; as dimensões regulação/acompanhamento e autonomia/participação do sujeito analisaram-se ao nível do construído, na medida em que a aprendizagem propriamente dita foi verbalizada nas questões relacionadas com estas duas dimensões; e a dimensão reconhecimento social foi analisada com base nos três níveis, pois questionou os interlocutores acerca do tempo anterior, durante e posterior ao processo de RVCC. Contudo é a dimensão por excelência do produto final, dos resultados conseguidos com a frequência do processo.

Quadro 12 – Modelo ICP (Figari, 1996) adaptado ao processo de RVCC

<b><i>Níveis</i></b>	<b><i>Lógica de Gestão</i></b>	<b><i>Função de Avaliação</i></b>	<b><i>Sequencialidade Temporal</i></b>	<b><i>Contexto de Análise</i></b>
<b>Induzido</b>	Projecto	Diagnóstica	Antes	Individual Social Profissional
<b>Construído</b>	Aprendizagem	Formativa / De Regulação	Durante	Institucional Pedagógica
<b>Produzido</b>	Produto Avaliação	Certificativa	Depois	Efeitos Resultados

#### **4.12. Sessões de Júri**

O momento do Júri final é um dos momentos mais aguardados pelos adultos no processo de RVCC, em que as competências são validadas e certificadas, havendo, posteriormente, lugar à atribuição de um certificado do nível correspondente (B1, B2, B3 ou Secundário) do qual fazem parte, para além do(s) adulto(s), os(as) formadores(as) responsáveis pelas Áreas de Competências-Chave, o(a) profissional de RVC e o avaliador(a) externo(a) ao processo.

Nos diversos Júris a que assistimos no CNO da Escola Delta, do Básico e do Secundário, todos compostos por mais do que um adulto, os adultos foram apresentados por ordem alfabética, assim como apresentados os membros que compunham o júri (indicados acima), pelo seu Presidente e o(a) profissional de RVC, seguindo-se uma apresentação do percurso de vida / profissional e do processo do adulto, tendo havido lugar à colocação de questões de

abertura à demonstração e reforço das competências adquiridas e exploradas, nomeadamente no PRA, pelos elementos da equipa técnico-pedagógica. Foram várias as perguntas feitas aos diversos adultos em vias de certificação, tais como: por que saiu da escola? Como soube deste processo? O processo correspondeu às suas expectativas? Tinha noção que tinha desenvolvido tantas competências? Quais são as suas perspectivas para o futuro?

Com estas questões acerca do trabalho desenvolvido ao longo do percurso de RVCC, que reflectiam as ALV dos candidatos, pretendia-se corroborar as narrativas dos PRA, como indiciadoras de: estimulação do pensamento reflexivo, auto-conhecimento, consciência de si, auto-estima, metacognição e reconstituição de significados.

Neste seguimento, o elemento externo ao CNO, avaliador(a) externo(a), com base na leitura do portefólio do adulto, colocou também uma série de perguntas aos candidatos, de itens que considerou mais importantes e/ou para certificar que as narrativas constantes do PRA eram verdadeiras, e que os portefólios tinham sido, de facto, realizados pelos adultos, tais como: o que o fez recorrer a este processo de RVCC? Gostou de frequentar o processo? Gostou de trabalhar em equipa neste processo? O que significou para si esta caminhada? Quais são as suas verdadeiras expectativas face ao futuro? Ainda sente que a vida lhe reserva muitas aprendizagens? Quais são as suas expectativas face ao futuro? Já pensou fazer um Curso Superior?

No final da sessão de Júri, o(a) avaliador(a) externo(a) congratulou os adultos, referindo que os mesmos evidenciaram competências nas diversas áreas, ou que os adultos que saíram certificados daquele processo possuíam competências ao nível do 9.º/12.º Ano.

#### **4.13. Portefólios**

O dossiê de aprendizagem<sup>140</sup> e o portefólio são instrumentos que merecem uma atenção particular nos sistemas de ensino e de formação que adoptem uma abordagem centrada no

---

<sup>140</sup> O dossiê de aprendizagem é uma pasta onde o aluno regista o percurso da sua aprendizagem: trabalhos, dúvidas, fichas de leitura, grelhas de avaliação, auto-avaliações, hetero-avaliações, coavaliações, trabalhos individuais complementares, resumos, planos de trabalho, etc. O dossiê de aprendizagem pode, desta forma, ter várias funções. A partir do dossiê de aprendizagem, o aluno constrói o seu portefólio.

desenvolvimento de competências (Alves, 2006). O portefólio<sup>141</sup> surge, então, como um utensílio muito útil para demonstrar as competências que os alunos adquirem ao longo da vida, tanto em contexto escolar como através da experiência pessoal e profissional, nas áreas de competências-chave e, por conseguinte, é o instrumento usado pelos CNO. O portefólio no processo de RVCC retrata o percurso de aquisição de competências, a produção de reflexões em torno das suas competências, estabelecendo para tal objectivos e desafios, cujos elementos são escolhidos de acordo com critérios acordados entre o adulto, os técnicos de RVC e os formadores, sendo também escolhidos a partir de situações significativas de aprendizagem, representando de forma clara as competências adquiridas em contextos formais, não formais ou informais.

Acreditamos, à semelhança de Alves (2006, pp. 13-14), que o portefólio deve conter, não apenas os melhores trabalhos do seu autor, mas também, e em particular, os trabalhos de outros níveis que comprovem os seus progressos, visto que,

trata-se de seleccionar os documentos que têm a ver com as competências a validar e que testemunham o nível atingido. A tarefa do aluno é a de fornecer os registos pertinentes; a tarefa do professor é de avaliar as competências visadas pelo programa com base nos registos fornecidos; o júri final tem por tarefa validar o trabalho de avaliação efectuado pelos professores.

Contudo, a utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação revela desvantagens: a *démarche* é muito trabalhosa; a utilização sumativa do utensílio faz com que os seus alunos pretendam conhecer, antecipadamente, as orientações para a elaboração do instrumento e os seus critérios de avaliação.

O portefólio pode justificar-se enquanto instrumento de gestão da carreira, ou seja, na formação profissional contínua, o portefólio de competências é um instrumento de gestão de recursos pessoais e profissionais individuais, que procura identificar as experiências, atitudes e qualificações, com o intuito de assegurar a melhor inserção possível da pessoa no mercado de trabalho.

À semelhança da análise efectuada às entrevistas, os portefólios de dois formandos (um do nível B3 e um do Secundário) foram analisados de acordo com as mesmas dimensões já mencionadas: reconhecimento social; valorização da experiência; regulação e acompanhamento; autonomia e participação do sujeito. O modelo de ICP (Figari, 1996) suportou a análise das

---

<sup>141</sup> Consoante a avaliação feita pelos profissionais dos Centros e depois de identificadas as lacunas dos candidatos, os adultos podem ter de realizar acções de formação complementar de curta duração, a decorrer no próprio Centro ou nalguma entidade associada, ou podem ser encaminhados para um Curso de Educação e Formação, com a indicação do percurso que devem desenvolver. O processo fica concluído com a apresentação e discussão do portefólio, que deverá demonstrar as competências adquiridas pelo adulto, perante um júri. Se o júri reconhecer essas competências, valida-as e é emitido um certificado equivalente ao nível de ensino respectivo.



aludidas dimensões constantes dos PRA dos adultos, tal como aconteceu quando analisámos o conteúdo das entrevistas semi-estruturadas.

Aquando da consulta dos portefólios referentes aos adultos entrevistados, que aconteceu na altura da realização de cada entrevista, verificámos que os mesmos não seguiram todos a mesma estrutura textual, na medida em que não existe um modelo pré-definido, o portefólio é, antes, único e intransferível; contudo o sentido e os conteúdos das Áreas de Competência-Chave estavam presentes nos portefólios consultados. Quando solicitámos os portefólios para análise de conteúdo, apenas um adulto de cada nível se mostrou disponível para tal: o adulto AC7, de nível B3, autor do PRA1 e o adulto AC2, do Secundário, autor do PRA2. O portefólio de nível B3 apresenta a seguinte estrutura: *Curriculum Vitae*; Percurso escolar; Percurso profissional; Formações; Vida pessoal e social; A minha fotografia; Viagem de sonho; Rede de relações; Ocorrências; Um dia na minha vida; A Matemática na minha vida; As Tecnologias de Informação no meu quotidiano; Linguagem e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; Anúncio; Actividades Específicas e O meu testemunho. Por sua vez, o portefólio representativo do Secundário<sup>142</sup> estruturou-se como seguidamente descrito: Espelho Meu – História de Vida; Gestão doméstica; Primeiros socorros – Cuidados básicos; Medicinas alternativas; Agricultura biológica; Higiene e segurança no trabalho; Cidadania, profissionalidade e código de conduta; Soluções construtivas e materiais de construção; Resíduos e reciclagens; Reciclagem; Cartas do leitor; Desemprego; CNO - Public controversy; Robert Reid Kalley – Trajectória de vida; ‘A Pérola’ (Steinbeck, 1962); “O Príncipezinho (Saint-Exupéry); O meu ‘eu’ e os outros; Expansão da Língua Portuguesa; O computador e a internet como meio de divulgação cultural; Micro e macro-electrónica e Testemunho.

#### **4.14. Limitações da investigação**

No decurso da presente investigação confrontámo-nos com algumas limitações investigativas, conferidoras de reais dificuldades, as quais nunca colocaram em causa a prossecução do estudo.

---

<sup>142</sup> A título exemplificativo apresentamos a estrutura de um dos portefólios do Secundário, consultado por nós no Curso de Formação “Avaliação e Validação de Competências adquiridas em contextos não-formais ou informais” (2008): Mapa de estradas; Actividade profissional (Equipamentos e sistemas técnicos; Equipamentos profissionais); Núcleo Gerador: Gestão e Economia; Saúde – Riscos e comportamentos saudáveis – Contexto profissional (Medicinas e medicação; Patologias e prevenção); Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (Tema: Processos e métodos científicos); Actividades sociais; A minha casa; Ambiente e sustentabilidade (Consumo e eficiência energética); O clima; Administração, segurança e território; Preocupações com o recheio; Quem habita na minha casa?; Como giro a minha casa?; Núcleo Gerador: Gestão e Economia (Tema: Usos e gestão de tempo); Os *mass media*; Comunicações rádio; De volta ao ‘Mapa de estradas’; Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (O elemento; Temas: Ciência e controvérsias públicas; Eutanásia; União de facto entre homossexuais).

De entre elas, destacamos as limitações dos métodos / procedimentos de pesquisa, alguma falta de bibliografia, que tornou mais moroso o desenvolvimento da investigação e a existência de poucos trabalhos de investigação sobre o objecto em análise.

Este objecto, pela sua natureza heterogénea e híbrida constituiu uma preocupação e dificuldade considerável, merecedora de destaque, sendo que o objecto de avaliação<sup>143</sup> circunscreveu-se à experiência destes adultos (n = 10). Landsheere (1997) retrata bem tal obstáculo quando refere: “Ora, o que se torna difícil de avaliar são, precisamente, aquelas qualidades humanas a que mais nos devemos dedicar: [...] real investimento na vida profissional, sede de justiça e sentido social, solidariedade, dedicação ao bem comum,...”.

#### **4.15. Auto-avaliação (crítica) metodológica**

Sendo este um estudo avaliativo, colocámos o desafio de auto-avaliarmos a metodologia escolhida e implementada no decurso da nossa investigação. Estamos convictos e conscientes de que este era apenas um dos muitos caminhos que poderíamos ter percorrido e de que esta investigação pode não ser representativa de toda a realidade de um país, como era nossa intenção retratar. No entanto, chegando ao final desta estrada e olhando para trás, temos a certeza de dever cumprido. Assim, a visão crítica da investigadora em relação aos contributos da metodologia adoptada e dos seus limites, fez com que procurássemos formas de minimizar as potenciais insuficiências que poderiam afectar a qualidade dos processos e/ou a validade dos resultados produzidos.

Foi, então, nossa principal preocupação conseguir suficientes níveis de saturação de dados e de exaustividade, para que o volume de informação originasse interpretações e inferências capazes de responder às questões da investigação. Logo, nesta investigação, recorreremos à confrontação de dados, de fontes e de métodos para se encontrar o sentido e a congruência dos discursos e confirmar elementos obtidos a partir de pistas distintas.

---

<sup>143</sup> A origem do carácter vago do objecto de avaliação está na sua espessura e na opacidade, assim como na imprecisão e carácter também vago das expectativas. “Uma necessidade absoluta [...] para pôr a avaliação a serviço dos alunos é especificar seus critérios, seu sistema de expectativas” (Hadi, 2001, p. 41). Os critérios, no nosso entender, passam pelo dever do avaliador atender à prudência e à reflexão prévia; já que esta pressupõe usar o tempo necessário para identificar o que se pode, de facto, esperar, verificando-se tal ‘existência’ na prova de avaliação. Corroboramos a posição de Scriven (1994) relativamente ao objecto da avaliação, na medida em que actualmente vivemos numa sociedade pela cultura da avaliação, pois tudo é avaliado. Acrescentamos, entretanto, o facto de não considerarmos neste estudo que a avaliação é uma disciplina, ao contrário do defendido pelo autor (*ibidem*), visto que adoptamos nesta investigação a denominação de transdisciplina para a avaliação, pois o seu objecto é múltiplo e heterogéneo. Uma vez que tudo pode ser objecto de avaliação, não é necessário praticá-la sempre com o mesmo rigor, sistematicidade e grau em todas as situações (Alves, 2004), contudo neste estudo propusemos seguir essas directrizes.

Por conseguinte, as opções metodológicas deste estudo não podiam estar (nem estavam) desfasadas do referencial teórico, nem dos condicionalismos contextuais. Assim, acreditávamos que a metodologia diversificada poderia produzir os efeitos desejados tendo em conta as condicionantes da investigação inerentes ao processo de amostragem, mesmo pressupondo que a amostra pode não ser representativa da realidade do país.

Não foi, entretanto, accidental, antes intencional, a escolha dos procedimentos de obtenção de dados, tendo a investigadora determinado esse processo por preocupações de rigor, validade e irrefutabilidade, atendendo contudo ao facto de não poder desprezar a compreensão e a leitura de uma realidade portadora de subjectividades inerentes aos fenómenos sócio-organizacionais como os que aqui foram abordados. Deste modo, havia que aproveitar as condições favoráveis, principalmente a motivação dos sujeitos que encontraram nesta investigação uma oportunidade única de expressar-se acerca do processo de RVCC, ainda tão pouco estudado e relativamente recente.

Assumimos uma posição externa ao processo, portadora de uma visão ela mesma externa, na medida em que fomos uma observadora totalmente estranha ao processo, pois a nossa profissão nada tem a ver com o estudo efectuado e, por isso, não foi difícil vermos com os olhos de um estranho. Não foi de todo possível, nem aqui seria aconselhado, esvair emocionalmente a nossa postura em relação aos actores, pois estes esperavam que nós déssemos voz aos seus pensamentos.

Entretanto, no decorrer das entrevistas notou-se que os sujeitos ultrapassaram o medo de falar. Tal situação deveu-se muito ao facto de a investigadora imprimir nas entrevistas um tom de conversa informal e revelar entendimento pelas suas realidades e respeito pelas suas histórias (e lições) de vida.

De referir que, na adesão voluntária ao estudo, foram dados aos entrevistados conhecimentos dos objectivos da investigação, garantida a protecção da identidade dos sujeitos e o seu anonimato, tendo-se instalado um clima de confiança, seriedade, respeito e compromisso. Este compromisso preconizou-se na crença não só de que a investigadora poderia traduzir sentimentos, receios, dificuldades, necessidades, expectativas do processo de RVCC em linguagem técnica e simultaneamente compreensível à sociedade em geral, mas também de que o estudo poderia produzir alguns efeitos na forma (algumas vezes, nefasta) como os demais

vêm o processo e na construção de um referencial que permita aos actores lançarem novos olhares sobre o processo RVCC.

Por fim, produzimos um retrato de uma organização situada num espaço-tempo, ficando muitas questões em aberto e que, longe de se terem produzido certezas, o estudo terá dado origem a algumas interrogações e esperamos que seja a pedra angular de novas e renovadas investigações.

#### **4.16. Perspectivas de investigações futuras**

No seguimento do evidenciado no último parágrafo do ponto anterior, aludimos que as propostas seguintes, apesar de não constituírem o escopo principal do nosso trabalho, foram surgindo como questões e problemáticas a investigar futuramente, na medida em que no decorrer das diversas etapas da nossa investigação (desde a revisão da literatura, passando pela elaboração da instrumentação, pela recolha / descrição / análise de dados, até à derradeira e actual etapa, redacção da dissertação) foram-se colocando à nossa pessoa, enquanto investigadora, diversas inquietações, as quais gostaríamos de ver respondidas.

Depois de fazer uma minuciosa análise ao discurso dos entrevistados pensamos que, em futuras investigações, será particularmente interessante e fulcral estudar se os adultos se sentirão à vontade ou inibidos perante o facto de, muitas das vezes, exporem as suas vidas pessoais aquando do relato das suas histórias de vida.

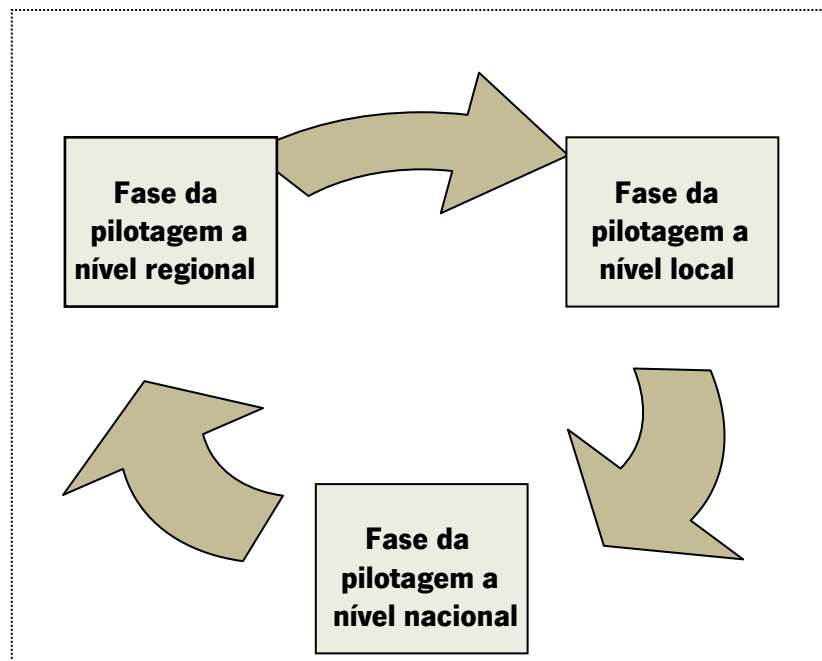
Com base em Landsheere (1997), e tendo como ponto de partida esta e outras investigações em que o objecto de estudo tenha sido directa ou indirectamente as práticas de RVAE, propomos um estudo que versaria a pilotagem dos sistemas de RVCC, composta por fases. Assim, para a recolha e análise dos dados, criar-se-ia um grupo de reflexão composto por investigadores, responsáveis pelas administrações regionais, inspectores e avaliadores. Este grupo analisaria os resultados dos estudos, com o intuito de detectar os contributos mais importantes e definir linhas de aperfeiçoamento do processo de RVCC, podendo daí sugerir novas prioridades a investigar. Os relatórios de avaliação, então redigidos pelos especialistas, seriam aperfeiçoados e/ou complementados mediante as reacções dos diversos actores implicados no processo, terminando assim a primeira fase de pilotagem a nível regional, ao que se seguiria uma segunda fase, já a nível local. Esta teria por objectivo imbricar na participação os mediadores (profissionais de RVC e formadores) e Coordenadores / Directores dos CNO, para

além dos intervenientes já anteriormente implicados. Nas diferentes circunscrições dos serviços de inspecção haveria sempre Centros convidados a participar na operação, sendo assim organizados grupos de pilotagem local capazes de desenvolver a micropilotagem. Nos primeiros encontros explicar-se-iam os princípios da pilotagem, seriam comentados os resultados das avaliações regionais e analisar-se-iam os instrumentos. Tais instrumentos seriam colocados à disposição / consideração da Direcção-Geral de Formação Vocacional e da ANQ, através de uma reunião com os principais responsáveis locais pelo projecto, que a partir da negociação entre os principais intervenientes no projecto de pilotagem potencialmente nasceria um ou vários instrumentos a serem divulgados a nível nacional aos CNO, cumprindo-se a terceira fase de pilotagem, a de âmbito nacional. Por sua vez, a última fase retornaria à primeira, a pilotagem a nível regional, na medida em que o(s) instrumento(s) adaptar-se-ia(m) às realidades regionais, fulcrais para o seu desenvolvimento, pois tratar-se-ia de “identificar os elementos mais válidos em cada cultura e de os fazer interagir, a fim de desenvolver métodos e soluções originais” o que Landsheere (1997, p. 143) define por “*princípio de hibridação*”<sup>144</sup>. Arquitectamos, assim, este projecto de pilotagem como um ciclo, como o anel recorrente de que nos fala Morin (1987), no Método III, já que a primeira fase encontraria ligação circular à segunda que, por sua vez, ligar-se-ia à terceira, a qual encontrar-se-ia com o início do projecto de pilotagem dos sistemas de RVCC, já que os resultados obtidos levariam a novas e renovadas pilotagens, conforme figura 7.

---

<sup>144</sup> Itálico no original.

Figura 7 – As fases da pilotagem dos sistemas de RVCC



Apresentados alguns dos possíveis novos caminhos que poderiam ser desenvolvidos em investigações futuras, gostaríamos de corroborar Ambrósio (2001, p. 14), tendo a ousada pretensão de afirmar, em relação ao presente estudo, o seguinte: “o que nos compete como investigadores e formadores é enquadrar as nossas decisões, estudos e acções num quadro prospectivo e reflexivo das mudanças que se avizinham”.

## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

## **5.1. Análise de conteúdo das entrevistas**

Nesta secção apresentamos e discutimos, os resultados das entrevistas realizadas aos adultos, aos mediadores (profissionais de RVC e formadores), à Directora e Coordenador do CNO da Escola Delta, aos avaliadores externos e à Coordenadora Regional dos CNO.

Tal como referimos no capítulo IV, analisámos a dimensão valorização da experiência com base no nível induzido (Figari, 1996), as dimensões regulação/acompanhamento e autonomia/participação do sujeito foram descodificadas a partir dos pressupostos do nível construído (*ibidem*) e a dimensão reconhecimento social retratou/descreveu, de certa forma, o produto final, portanto, o nível produzido (*ibidem*), mas nela encontramos a transversalidade dos níveis, ou seja, dividimos a sua análise num período de tempo que antecedeu a entrada dos adultos no processo de RVCC e que culminou com a certificação, fazendo assim corresponder cada uma das sequencialidades temporais aos respectivos níveis – antes, nível do induzido, durante, nível do construído e depois da certificação, nível do produzido, razão pela qual a analisamos em primeiro lugar.

### **Entrevistas aos adultos**

#### **5.1.1. Dimensão reconhecimento social**

Fundamentamos a terminologia referente à trilogia sugerida, aportando-nos em Machado (2007), que lhe atribui uma função organizadora do conjunto complexo, diverso e activo dos dados recolhidos, quer à entrada, quer à saída de um dispositivo educativo constituído pelos níveis: induzido (I), construído (C) e produzido (P). O autor (*ibidem*) faz corresponder ao nível do induzido uma lógica de gestão do projecto. No caso concreto do nosso estudo, corresponderá às expectativas intrínsecas, aos desejos *a priori* de cada adulto, na sequência temporal que antecedeu a sua entrada no processo de RVCC e deve ser lido face à contextualização individual, social e/ou profissional, assim como se pressupõe que as suas competências se submeteram a um processo de avaliação prognóstica para, corroborando De Ketele (1993), assegurar que os adultos respondem às exigências do sistema.

O nível do construído refere-se à concretização do projecto propriamente dito, altura de aprendizagem por excelência, que ocorreu durante a frequência, pelo adulto, do processo de RVCC, o qual está, por sua vez, inevitavelmente enquadrado numa instituição, onde existem regras e normas e, mesmo havendo negociação entre os adultos e os mediadores para a



elaboração do portefólio, este tem que obedecer ao Referencial de Competências Chave. Tal pressupõe uma avaliação de regulação, na medida em que a avaliação formativa é uma forma de regulação (De Ketele, 1993; Alves, 2004), no interior de um sistema de formação, pois visa corrigir o funcionamento do sistema para o melhorar (De Ketele & Roegiers, 1999) e destinou-se a rever os procedimentos postos em prática durante o processo de RVCC. De salientar que os trabalhos e actividades propostos pelos formadores e profissionais de RVC foram devolvidos aos adultos na tentativa de estes os melhorarem, até permitirem evidenciar as suas competências.

Identificamos o nível do produzido com o produto, o resultado final. Esta é a sequência temporal mais aguardada pelos adultos, uma vez que, sendo posterior à acção, os mesmos viram as suas competências certificadas, através do certificado/diploma. A avaliação cumpre, por conseguinte, a função de certificação pois tem como objectivo controlar as aquisições que decorrem num determinado momento do passado (Pacheco, 1994); processa-se no final do processo (De Ketele & Roegiers, 1999); e encontra-se “ao serviço da função”, ao “saber se determinada pessoa corresponde ao perfil esperado [...] para esta função” (*ibidem*, p. 57).

Na tabela 11, apresentamos as categorias que, nesta dimensão, emergiram a partir dos discursos dos entrevistados, situando-as nos respectivos níveis de análise.

Tabela 11 – Dimensão reconhecimento social, níveis de análise e categorias

<b><i>Dimensão reconhecimento social</i></b>	
<b><i>Níveis</i></b>	<b><i>Categorias</i></b>
<b>Induzido</b>	. Motivos da inscrição dos adultos no CNO . Respeito pelos desejos, necessidades e expectativas iniciais dos adultos
<b>Construído</b>	. Concepção / percepção de avaliação pelos mediadores . Critérios de avaliação
<b>Produzido</b>	. Mudança da vida pessoal e/ou profissional devido ao processo de RVCC . Relação entre aquisição / validação de competências e resolução de problemas quotidianos

## Nível induzido

### Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO

Na análise da primeira questão da entrevista realizada aos adultos “1. Por que razão decidiu inscrever-se no Centro Novas Oportunidades?”, considerámos a razão que levou à inscrição dos adultos no CNO, tendo em conta a situação de aprendizagem e do seu papel, emergindo, a partir dos discursos dos formandos/adultos, a categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO que, de acordo com as diferentes razões apontadas, subdividimos em subcategorias: conhecimento da necessidade de saber (três adultos de nível B3: AC6, AC7 e AC8 e dois adultos do Secundário: AC1 e AC2); conceito de si (três adultos de nível B3: AC7, AC8 e AC10 e um do Secundário: AC2), papel da experiência (dois adultos de nível B3: AC8 e AC9 e o mesmo número do Secundário: AC2 e AC3), vontade de aprender (três candidatos de nível B3: AC8, AC9 e AC10 e dois do Secundário: AC2 e AC4), orientação da aprendizagem (dois adultos de nível B3: AC8 e AC9 e três candidatos do Secundário: AC2, AC3 e AC5) e motivação, que se subdivide em estímulos de natureza interna, tais como, a satisfação pessoal (dois adultos de nível B3: AC8 e AC9 e quatro do Secundário: AC1, AC2, AC3 e AC5), a satisfação profissional (entrevistado AC9, de nível B3 e dois candidatos do Secundário: AC1 e AC2), a auto-estima (AC6, de nível B3 e AC2, do Secundário) e a qualidade de vida (o entrevistado AC8, B3), e em estímulos de natureza externa, tais como a promoção profissional dos adultos (entrevistados AC6 e AC8, de nível B3 e um adulto do Secundário: AC2). Na tabela 12 apresentamos as subcategorias em que dividimos esta categoria:

Tabela 12 – Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO e subcategorias

#### **Categoria: Motivos de inscrição no CNO**

<b><i>Subcategorias</i></b>
Conhecimento da necessidade de saber
Conceito de si
Papel da experiência
Vontade de aprender
Orientação da aprendizagem
Motivação

Relativamente ao conhecimento da necessidade de saber, os formandos de nível B3 referiram: “hoje em dia as pessoas têm oportunidade para melhorar as suas habilitações e ainda há muita gente que não está a fazer isso” (AC8); “sempre foi um gosto meu estudar mais!” (AC7); “Eu queria... sentia aquela necessidade de ter pelo menos o 9.º Ano” (AC6). Por seu lado, os formandos do Secundário disseram: “como saí da escola cedo... hum... tive sempre um desejo de continuar” (AC1); “e eu sempre quis estudar, sempre quis terminar o meu 12.º” (AC2).

Assim, antes de iniciarem o processo de aprendizagem, os formandos demonstraram precisar de conhecer as razões da utilidade e da necessidade da aprendizagem (Knowles, 1989).

Três adultos de nível B3 referiram que a vontade de aprender é “uma necessidade... não a nível profissional, mas de evoluir a nível educativo e pedagógico” (AC10), o que foi corroborado por mais dois adultos do nível B3: “mas mesmo assim quis tirar o 9.º porque foi sempre um sonho ter estudos” (AC9); “ali estava porque eu queria melhorar as minhas habilitações para melhorar também a nível profissional, um dia” (AC8). Por sua vez, dois adultos do Secundário disseram: “como houve esta oportunidade e realmente foi uma oportunidade de ouro, resolvi tirar [...] é como diz o nome, é mesmo a oportunidade de tirar o 12.º Ano” (AC2); “Porque eu já tinha concluído o 9.º Ano no ensino recorrente e depois fazer o 12.º era um bocadinho complicado, porque as aulas são no nocturno, entre as 7 e as 11:45 e para quem entra cedo é um bocadinho complicado e como tenho família, tenho filho, não era muito fácil” (AC4).

Podemos concluir que a vontade de iniciar o processo de aprendizagem dependeu da compreensão da sua utilidade para enfrentar problemas pessoais e/ou profissionais (Knowles, 1989).

Dois adultos de nível Básico, relativamente à orientação das aprendizagens, referiram: “quando deixei de estudar não foi [...] pelos meus pais, foram as circunstâncias da vida que fizeram com que eu não continuasse e quando eu soube aqui desta oportunidade inscrevi-me logo” (AC9) e:

O objectivo depois era seguir, era continuar. [...] Mas com as Novas Oportunidades [...] aprendemos a lidar de uma maneira diferente com o ensino e acabamos por depois querer sempre mais e por isso eu acho que as Novas Oportunidades foi uma maneira de ... a mim abriu-me as portas (AC8).

Por sua vez, os três adultos do Secundário verbalizaram a orientação da sua aprendizagem da seguinte forma: “eu considero que foi uma mais-valia. [...] eu achei que era

uma oportunidade interessante” (AC3); “e também depois, futuramente, profissional com intenção de seguir para a universidade” (AC5); “E é uma porta para outras coisas, há cursos que exigem o 12.º... tentei agora entrar na Universidade, mas como terminei o 12.º já fora da altura das inscrições, portanto quando fui-me inscrever já não consegui entrar” (AC2), afirmando que pretende continuar a tentar entrar para o Ensino Superior. De destacar que um adulto de nível B3 e dois do Secundário referiram-se à intencionalidade de entrar na Universidade, sendo que o do nível B3 (AC8) já conseguiu, enquanto os adultos do Secundário pretendem continuar a tentar (AC2 e AC5).

Para a equipa RVCC da DGFV e Leiria (2002) a metáfora da porta é sintomática do reconhecimento como dinâmica de auto-realização pessoal e de afirmação social/profissional. Também Knowles (1989) considera que os adultos gostam de orientar as suas aprendizagens para a utilidade quotidiana.

Destacando o papel da experiência, o percurso de RVCC parece ter sido concebido, na perspectiva de dois adultos de cada nível, como um processo de desenvolvimento pessoal que atendeu às suas experiências (Knowles, 1989). Assim, os candidatos de nível B3 verbalizaram: “foi [...] na questão de eu não poder estudar à noite, porque para conciliar os treinos com o futebol não conseguia” (AC8), referindo-se ao ensino recorrente. Outro formando referiu:

Mas, sempre tive... sempre gostei desde pequena... [de estudar]. Eu já tinha tentado estudar há muito, mas também como eu era casada e tinha uma filha, trabalhava... e trabalhava das 9 às 6, depois ter que entrar na escola às 6 e meia e sair à meia-noite, quase que não tinha tempo para a minha filha e para o meu marido. Pronto! [...] a minha prioridade era a família (AC9).

Por sua vez, relativamente ao papel da experiência, os dois adultos do Secundário não evocaram aspectos familiares, antes disseram: “uma vez que também estive 20 anos em turismo, era capaz de tirar uma licenciatura em Turismo, porque é um ramo que eu também já domino mais ou menos” (AC2); e outro adulto referiu que “foi uma iniciativa muito engraçada, pela exploração de situações passadas há muito tempo e por isso é que eu considero que foi uma mais-valia” (AC3).

Estes resultados parecem demonstrar que os adultos se encararam a si mesmos como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, principal recurso para a realização do processo (Knowles, 1989), valorizando-se a ALV do adulto, pois “nós aprendemos aquilo que fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz” (Linderman, 1926, *apud*

Cavalcanti, 1999, s/página), assim como se pressupôs a centralidade do sujeito e a continuidade do processo educativo no espaço e no tempo (Pires, 2007). Tal como refere Canário (2006, p. 37), “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens”.

Apesar de identificarem factores motivacionais externos, em relação à expectativa da promoção profissional, a maior motivação dos adultos encontrou-se nas suas pressões e/ou estímulos internos. Assim, dois adultos de nível B3 disseram: “estou a coordenar um grupo de pessoas e pensei que ia para chefe de departamento com o 9. Ano, mas isso não aconteceu” (AC6); “há muita gente que não sobe no seu trabalho porque não tem escolaridade [...] se nós quisermos ter um vencimento melhor na carreira, as pessoas têm que fazer um sacrifício” (AC8). Um candidato do Secundário referiu: “a nível de trabalho evidentemente é uma mais-valia, porque o 12.º ano dá-me uma abertura no meu ramo para outras coisas e também para mudar o ramo” (AC2).

A maior motivação dos adultos encontrou-se, como já referimos, nas suas pressões e/ou estímulos internos: i) satisfação pessoal, referida por dois adultos do Básico, B3: “era uma das coisas que eu gostava, de estudar...” (AC9) e “se vêm cá em seis meses, se as pessoas se empenharem em seis/oito meses, conseguem ter pelo menos o 9.º [...] o 12.º Ano já vai demorar mais” (AC8). Quatro adultos do Secundário referiram o mesmo tipo de situações: “isso não implica com a minha área de desempenho de funções mas implica com a satisfação pessoal” (AC3); “e também por uma questão de valorização pessoal” (AC1); “foi por uma questão pessoal, uma questão de ego mesmo fazer o 12.º Ano [...] Valor pessoal, valorização pessoal” (AC2) e “foi mais para uma realização pessoal” (AC5); ii) satisfação profissional, aludida por um adulto de nível B3, que se referiu ao trabalho, que entretanto perdera, como “um trabalho sólido [...] tinha trabalho e estava seguríssima” (AC9) e por dois adultos do Secundário “quis investir na formação para também mais tarde frequentar outras acções de formação... mais... ou seja, com mais potenciais, com melhores potenciais” (AC1) e “não que me vá valorizar imenso na parte profissional, porque eu estou aqui neste ramo [agência imobiliária]” (AC2); iii) auto-estima, apontada por um adulto de Nível B3: “ vaidade pessoal...” (AC6), referindo-se ao facto de ter o certificado de 9.º Ano, e por outro adulto do Secundário “posso dizer: agora sim, tenho o 12.º. Posso dizer as minhas habilitações: 12.º Ano, pronto!” (AC2); iv) melhoria da qualidade de vida, referida por um adulto do Básico: “daqui a quatro, cinco anos é

que eu vou ter os meus frutos” (AC8), referindo-se ao facto de estar a frequentar uma licenciatura em desporto.

De acordo com Lopes, Cerol, Magalhães e Carneiro (2009, p. 49), no Seminário Iniciativa Novas Oportunidades 1.ºs Estudos da Avaliação Externa, relativamente ao item **“Reconhecimento de Satisfação na Iniciativa Novas Oportunidades”**<sup>145</sup>, os autores advogam:

A **Satisfação**<sup>146</sup> com a frequência da Iniciativa Novas Oportunidades é muito elevada por parte de todos os grupos amostrais. A estrutura dinâmica da Satisfação é suportadamente estável com derivada ligeiramente positiva. As pequenas flutuações correspondem ao que seria de esperar decorrente dos processos de gestão pessoal da ansiedade e da auto-imagem. Um nível tão elevado de Satisfação pode na futura verificação do padrão first comers (não dispusemos de dados de 2008 que possibilitassem prospectar) indiciar que se assistirá a um declínio dos valores médios.

Relativamente à subcategoria conceito de si, três adultos de nível B3 referiram: “na altura quando andava na escola não tive possibilidades de passar para além do 6.º e agora tive oportunidade e aproveitei” (AC7); “...um desafio pessoal da minha parte” (AC10) e

acaba por ser um reconhecimento do valor de... [entrada do adulto na Universidade]. Também, também me empenhei, mesmo nas férias [...]. Depois foi acreditar um pedacinho em mim e ir para a frente. [...] E, uma coisa que também tem de bom é que eu estava ali porque eu queria. Não era obrigado” (AC8);

um adulto do Secundário referiu: “eu fiquei com o 11.º em 84, [...], porque resolvi deixar o estudo e ir trabalhar [...] Tinha tentado já várias vezes o nocturno, portanto no Liceu Jaime Moniz, mas depois veio os filhos, veio o casamento, o trabalho, eu trabalhava em turismo também, quer dizer, os horários não eram nada compatíveis” (AC2).

Estas afirmações levam-nos a confluir pela responsabilidade que os adultos assumem pelas suas decisões e pela sua vida (Knowles, 1989). Outras investigações (Lopes, Cerol, Magalhães & Carneiro, 2009, p. 51), em relação ao facto de terem sido estudados vários tipos de impactes que os entrevistados atribuem objectivamente à frequência da Iniciativa Novas Oportunidades, salientam que o

---

<sup>145</sup> Negrito no original.

<sup>146</sup> Negrito no original.

principal ganho verificado está relacionado com aspectos ligados à majoração do Eu<sup>147</sup>. Por seu lado, a componente objectiva de aquisição de conhecimentos ficou abaixo do que seria expectável. Não sabemos se a mudança de objectivos da maioria dos candidatos do 9º ano para o 12º ano actualmente em curso produzirá alterações na avaliação do próximo ano, em que possivelmente existirá uma amostra com mais elementos com o percurso de 12º ano concluído, pois os processos de obtenção de ambos os ciclos são muito diferentes. As repercussões na actividade laboral são também muito diminutas, diríamos demasiado diminutas para poderem constituir elemento de disseminação social gerador de procura de novos inscritos. É também preocupante que a qualificação proporcionada não esteja a obter no mercado de trabalho reflexos produtivos alargados.

O nosso estudo permitiu outras inferências, que foram, de certa forma, coincidentes com algumas das ideias de Knowles (1989), destacadas também no estudo de Pires (2002), a saber:

- conforme o sujeito foi adquirindo maturidade, o conceito que tem de si próprio (*self-concept*) evoluiu de um ser humano de personalidade dependente para um ser humano auto-dirigido (*self-directing*), preconizado na categoria conceito de si;
- a sua orientação para a aprendizagem deslocou-se de uma centração no assunto para uma centração no problema (categoria orientação da aprendizagem);
- a maior motivação dos adultos (categoria com o mesmo nome) encontrou-se nas suas pressões e/ou estímulos internos (desenvolvimento pessoal, satisfação pessoal, auto-estima, etc.), apesar de responderem a factores motivacionais externos.

Em consonância, o estudo de Lopes, Cerol, Magalhães e Carneiro (2009, p. 50) conclui que

os candidatos atribuem grande importância ao facto de terem escolhido frequentar este sistema de qualificação. Deve este indicador ser confrontado com os elementos recolhidos através de elementos qualitativos nos quais se verificou a existência do fenómeno de expiação de falha anterior. A resolução desse problema causador de sensação menorizante confere a importância relativa ao passado e presente. Por seu turno, a expectativa de reflexo de obtenção do RVCC na sua vida

---

<sup>147</sup> Apesar do principal ganho estar centrado na pessoa, os autores alertam para o facto da “centração dos ganhos no Eu podem representar a maior ameaça estrutural ao sucesso da Iniciativa Novas Oportunidades contida no presente relatório de progresso. Mantendo-se apenas ganhos do Eu sem a necessária paridade profissional, económica etc., estima-se que com o tempo esgotar-se-á o goodwill (no sentido económico do termo), podendo afastar os sujeitos de novas etapas e principalmente de adquirirem uma postura de Lifelong Learning que, se devidamente canalizada, poderá ser uma das principais aquisições da Iniciativa Novas Oportunidades. Esta centração no Eu pode ainda estar a representar uma quase exclusividade de resolução expiatória, isto é, situar-se no passado em lugar de constituir mote de viragem para defrontar os problemas futuros. Não se nega com esta leitura os benefícios dos indivíduos poderem passar a estar melhor consigo próprios, elemento que múltiplos estudos demonstram ser complexos na nossa cultura e país. Acrescenta-se apenas que, além desse aspecto, é essencial que os resultados possam vir a conter capacidades multiplicativas na vida do sujeito que passa pelo processo da Iniciativa Novas Oportunidades e através disso transparecer na expressão económica nacional” (Lopes, Cerol, Magalhães & Carneiro, 2009, p. 57).

pessoal e profissional futura reforça o grau de importância de ingressar na Iniciativa Novas Oportunidades.

### **Categoria respeito pelos desejos, necessidades e expectativas**

Com a questão número “2. No início do processo de RVCC os seus desejos, necessidades e expectativas foram atendidos?”, pretendíamos saber se os restantes actores envolvidos no processo de RVCC tinham considerado as expectativas iniciais dos adultos. De acordo com o discurso dos entrevistados, encontrámos a categoria respeito pelos desejos, necessidades e expectativas iniciais dos adultos e a subcategoria satisfação do e no processo de RVCC (tabela 13).

Tabela 13 – Categoria respeito pelos desejos, necessidades e expectativas dos adultos e subcategoria

<b><i>Subcategoria</i></b>
Satisfação do e no processo de RVCC

Todos os adultos de nível B3 responderam afirmativamente e sem hesitar a esta questão, à excepção do entrevistado AC6 que, na altura, estava a viver a perda de um familiar próximo e, por isso, “ia desistir [...] não me sentia com forças”. Contudo, referiu ter encontrado no profissional de RVC um apoio incondicional para continuar:

Mas encontrei uma pessoa extraordinária, foi a [profissional RVC], que foi uma pessoa que fez com que eu frequentasse, porque eu ia desistir. Portanto, toda esta situação que lhe estou a dizer não tem nada a ver nem com desejos, nem com expectativas, tem a ver com a minha pouca vontade em ir para ali (AC6).

O discurso dos cinco adultos de nível B3 revelou satisfação em relação à forma como correu o processo no início, durante e no final: “fiquei extremamente satisfeito com os resultados, com todo o processo em si desde o início até fim do processo” (AC10); “nós tínhamos uma monitora que nos orientava a 100%, era mesmo um espectáculo e puseram-se à disposição mesmo depois quando não estávamos lá, se surgissem dúvidas, mesmo em casa, através do e-mail, através do telemóvel...” (AC7); “gostei de tudo, não tenho qualquer... não



tenho nada a apontar mesmo” (AC9); “encontrei uma pessoa extraordinária, foi a [profissional de RVC], que foi uma pessoa que fez com que eu frequentasse, porque eu ia desistir” (AC6); “acho que está muito bem, as pessoas que estão à frente são pessoas que estão a trabalhar muito bem” (AC8).

Por sua vez, os adultos do Secundário demonstraram também que foram respeitados desejos, necessidades e expectativas iniciais pelos demais actores; contudo as suas respostas foram mais hesitantes comparativamente com os adultos de nível B3:

No início? ... sou logo dos primeiros, do início. Houve uma altura em que eu estive um pouco confuso... hum... até afinarem bem a máquina para nós... para nos darem resposta demorou algum tempo. Eu próprio vi os formadores e toda a gente um pouco confusa, apesar de eu ver que os objectivos eram claros, porque havia aquele Referencial, era preciso fazer aquelas acções e não se sabia bem era como. Andámos ali um pouco à deriva, mas depois lá afinámos (AC1).

Na nossa opinião, esta situação poder-se-á dever ao facto de a certificação ao nível do 12.º Ano ser ainda recente, pois alguns adultos do Secundário referiram: “era tudo novidade” (AC2) “para mim como utente, assim como para os coordenadores que me acompanharam ao longo do processo [...] era a 1.ª vez que se fazia na região a nível do secundário” (AC4).

### **Categoria níveis de expectativa**

A partir do discurso dos entrevistados, emergiram as subcategorias que apresentamos na tabela 14: sem expectativas pré-definidas (três adultos de nível B3: AC7, AC8 e AC9 e um adulto do Secundário: AC2); expectativas bem definidas (entrevistado AC10, B3); expectativas totalmente satisfeitas (dois adultos do Secundário: AC3 e AC5); expectativas suplantadas (um adulto do Básico: AC8 e um do Secundário: AC4); com expectativas de dificuldades (um adulto do Secundário: AC4) e expectativas não correspondidas (entrevistado AC2, Secundário).

Tabela 14 – Categoria níveis de expectativa dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Sem expectativas pré-definidas
Expectativas bem definidas
Expectativas totalmente satisfeitas
Expectativas suplantadas
Com expectativas de dificuldades
Expectativas não correspondidas

Para os adultos de nível Básico, as expectativas revelaram-se em dois níveis opostos, oscilando nos extremos de uma linha que foi desde a inexistência de expectativas e/ou desconhecimento do processo e, por isso, não tinham expectativas pré-definidas, até ao seu conhecimento total, com expectativas bem definidas, a saber:

- três dos cinco adultos de nível B3 revelaram que o processo de RVCC se iniciou sem expectativas pré-definidas “quando fui para lá praticamente ia em branco, porque não sabia para o que era, era tudo novidade” (AC7); “Eu quando vim, vim mesmo aberta a tudo o que viesse” (AC9);

A princípio estava um pouco... a ver como era apresentado, ... é que era diferente da escola... era uma novidade para mim [contudo] depois de estar integrado, passado uma ou duas aulas da explicação acabei por me sentir à vontade. [...] Para já, há um à vontade da parte das formadoras, de nos deixarem bastante à vontade e perguntarem as coisas, nunca sentirmos pressionados (AC8);

- um adulto demonstrou já ter entrado com expectativas bem definidas: “eu quando entrei neste processo já tinha noção realmente do que ia-se passar” (AC10);

- um dos entrevistados estava a viver a situação excepcional da perda de um familiar e, por isso, não valorámos o seu discurso relativamente às expectativas.

Mesmo no caso do entrevistado AC8, não tendo expectativas pré-definidas no início do seu processo de RVCC, durante a entrevista revelou que, em relação ao seu grupo, “eles acabaram por superar as expectativas deles próprios, eles próprios não acreditavam que eram capazes... alguns”, verificando-se, portanto, que as expectativas tinham sido suplantadas.

À semelhança da amostra do 9.º ano, também os adultos do 12.º ano demonstraram ter diferentes níveis de expectativas:

- sem expectativas pré-definidas: um entrevistado do Secundário disse que “não ia com expectativas: como é que vai ser? Eu não criei expectativas quanto a isso” (AC2);
- expectativas totalmente satisfeitas: um dos adultos do Secundário referiu: “se foram? Sim, sim! Foram, foram. Porque foi uma forma de eu conseguir depois atingir os meus objectivos “ (AC5); enquanto o outro afirmou: “sim. [...] eu gostei imenso” (AC3);
- com expectativas de dificuldades: um adulto referiu: “eu já esperava que fosse um bocadinho complicado em matéria de procedimentos, porque era novo para todos nós [...]. Eu estava à espera de algumas dificuldades” (AC4);
- expectativas suplantadas: um candidato referiu: “acho que correu melhor do que o que eu esperava” (AC4).

Apesar de um entrevistado, AC2, referir que iniciou o processo sem expectativas pré-concebidas, a sua maior expectativa foi a de terminar o processo, sendo que encarou este como algo “diferente, uma coisa completamente nova”; contudo a única expectativa não correspondida foi o demasiado tempo decorrido no processo: “foi mesmo a parte de tempo, pensei que fosse mais rápido, que fosse mais célere”. Este facto pode ter ficado a dever-se à falta de mediadores, pois na sua opinião o CNO deveria ter “mais formadores” e ao elevado número de adultos, já que “tem imensos utentes, muitas inscrições” (AC2). O adulto justificou que a situação se deveu “no fundo a razões diversas até acho que mais atribuídas ao Centro, à estrutura do Centro e não mesmo aos formadores” (AC2).

A este respeito Capucha (2008)<sup>148</sup> refere:

A gestão dos tempos de espera das pessoas inscritas, a utilização equilibrada dos referenciais de competências-chave e o crescimento do número de pessoas encaminhadas para formações exteriores aos Centros Novas Oportunidades, são três aspectos críticos na dinâmica actual do programa, assegurando (em articulação com os sistemas de autoavaliação, de avaliação externa e de acompanhamento e monitorização) padrões elevados de qualidade e rigor, os quais constituem condição essencial para alcançar as metas.

Para atingir tais metas, Capucha (2008b) reconheceu que “é preciso ‘acelerar’ o ritmo da certificação de adultos para alcançar o objectivo de um milhão de certificados em 2010 no âmbito do Programa Novas Oportunidades” (Diário de Notícias, 03/12/08, p. 25).

---

<sup>148</sup> <http://www.scribd.com/doc/8696478/Resumo-2ENCO>, consultado 09/04/09, 16:30.

Também nós participámos no Curso de Formação “Avaliação e Validação de Competências adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais”, na Escola Profissional de Aveiro (27 e 28 de Novembro de 2008), onde este desígnio também foi referido, ao mesmo tempo, que os responsáveis pela formação, formadores e profissionais de RVC, ali presentes, alertavam para o facto de os CNO terem poucos mediadores para o elevado número de inscritos. Aliás, este pareceu-nos ser um problema de cariz nacional, sendo que “tem de ser resolvido previamente o problema da resposta às pessoas que se encontram inscritas em Centros que, tendo acumulado inscrições, não possuem actualmente condições para lhes dar uma resposta atempada” (ANQ, Dezembro de 2008, p. 6)<sup>149</sup>. Parece-nos que há aqui uma discrepância entre o que os governos pretendiam alcançar e o que, de facto, está a ser feito, como é o caso da falta de formadores.

### **Síntese do nível induzido**

Em síntese, os motivos de inscrição no CNO foram de diversa ordem. Para as suas justificações, recorreremos à andragogia, que preconiza determinadas situações de aprendizagem dos adultos (Knowles, 1989) e elegemos as subcategorias: necessidade de saber (antes de iniciarem o processo, alguns adultos demonstraram precisar de conhecer as razões da utilidade e da necessidade da aprendizagem); conceito de si (parece ter evoluído de um ser humano de personalidade dependente para um ser humano auto-dirigido); papel da experiência (alguns adultos encararam-se como indivíduos portadores de uma experiência de vida singular); vontade de aprender (parece depender da compreensão da sua utilidade para enfrentar problemas); orientação da aprendizagem (em alguns casos pareceu deslocar-se de uma centração no assunto para uma centração no problema); motivação (apesar de identificarem factores motivacionais externos, a maior motivação dos adultos encontrou-se nos estímulos internos).

No que concerne à lógica de gestão do projecto, analisámos a categoria que correspondeu às expectativas intrínsecas, aos desejos / necessidades *a priori* de cada adulto, inferindo que os adultos dos dois níveis parecem ter revelado que os demais actores denunciaram certo respeito pelos seus desejos, necessidades e expectativas. Para os dois níveis o contexto de análise foi percepcionado face à realidade individual, social e profissional dos

---

<sup>149</sup> <http://www.scribd.com/doc/8696478/Resumo-2ENCO>, consultado 09/04/09, 16:30.

adultos, assim como as suas competências se submeteram a um processo de avaliação diagnóstica.

## **Nível construído**

### **Categoria concepção/percepção de avaliação pelos adultos**

A questão “8. A avaliação que lhe foi feita foi ao encontro das suas experiências de vida e profissionais?” foi respondida de forma afirmativa pelos adultos dos dois níveis, inferindo-se, assim, sobre a relação avaliação - experiências de vida e experiências profissionais. Destacámos o facto de as respostas de nível Básico terem sido muito mais completas e complexas do que as do outro nível e julgamos que isso se deveu ao facto de os adultos do Secundário se sentirem mais desorientados durante o processo, o que, por sua vez, se deverá ao facto de este processo ser recente e, logo, pouco experimentado. Acresce que os entrevistados do Secundário foram os primeiros certificados pelo e no CNO em estudo.

Com base nos discursos dos adultos, analisámos a relação da avaliação com as experiências de vida e experiências profissionais dos adultos que, por sua vez, se dividiu nas subcategorias que apresentamos na tabela 15: comparação / correlação entre referente e referido (registou três ocorrências de nível B3: AC8, AC9 e AC10); valorização da pessoa (dois adultos de nível B3: AC8 e AC10,); orientação de sentido (AC8, de nível B3); de acordo com as experiências / vivências passadas do adulto (quatro registos do Básico: AC6, AC7, AC8 e AC10 e um adulto do Secundário: AC2) e bem aceite / reconhecida pelos avaliados (dois adultos de nível B3: AC8 e AC10 e um do Secundário: AC4).

Tabela 15 – Categoria concepção/percepção de avaliação pelos adultos e subcategorias

#### ***Subcategorias***

Comparação / correlação entre referente e referido
Valorização da pessoa
Orientação de sentido
De acordo com as experiências/ vivências passadas do adulto
Bem aceite / reconhecida pelos avaliados

Assim, de acordo com a primeira concepção / percepção enunciada, três adultos de nível Básico estabeleceram uma correlação entre o referido (conjunto de observáveis, objecto real a avaliar), sendo aqui o conjunto de saberes experienciais ou competências desveladas nos próprios trabalhos, que “nós fazíamos [...] e íamos entregando” (AC9), ao mesmo tempo que eram “sempre orientados, porque podíamos ter uma ideia que era assim e eles ensinavam-nos a mostrar que não era assim” (AC8), pois os ditos trabalhos poderiam não estar de acordo com o Referencial de Competências Chave, ou seja, o referente (pré-definido, instituído, ideal, modelo).

Os adultos sentiram-se valorizados enquanto pessoas, aquilo que fizeram no seu passado, as competências que foram adquirindo ao longo da sua vida, mostrando que a avaliação enalteceu as características da pessoa: “é gratificante as pessoas valorizarem aquilo que nós estávamos a tentar dizer e passar” (AC8). Este formando considerou que a avaliação realizada durante o processo foi orientadora do sentido, ou seja, o próprio adulto atribuiu um significado ao seu percurso. Isto dever-se-á ao facto de a orientação dos formadores e/ou profissionais de RVC ter desmistificado para o adulto o quê, o porquê e o como da elaboração do percurso de RVCC, com todas as suas actividades / estratégias, recursos técnicos / humanos, dispositivos. Parece, então, concretizar-se a progressão recursiva entre os saberes práticos e os saberes formalizados, defendida por Malglaive (1995, p. 260):

é nela que se devem investir os saberes formalizados, traduzir-se em saber em uso no qual se articulam com os saberes práticos e com os saberes-fazer, para lhes dar uma qualidade nova, que permite dominar o ‘porquê’ e o ‘como’ da actividade e, portanto, dominar não somente os procedimentos, mas ainda as circunstâncias da sua actualização, e mesmo ser capaz de os transformar para os adaptar à situação actual.

Nesta linha de conceptualização, tratou-se de uma avaliação com sentido, porque a “significação mais próxima das preocupações dos diferentes actores (institucionais e locais) não podia ser investigada a não ser na exploração das contribuições em presença, numa produção colectiva de sentido” (Figari, 2008 p. 69), construída pelos profissionais de RVC e formadores, debatida com os adultos e abordada de acordo com um paradigma dialéctico da avaliação, que interroga a forma tradicional de construção de indicadores e a aceitação de metodologias clássicas, não se restringindo a aplicar os dispositivos uniformes, aquando da avaliação do processo de RVCC.

À semelhança do defendido por Vial (2008, p. 171) em relação à avaliação da e na formação, também concordamos que a avaliação realizada durante o percurso de RVCC seja

entendida “a partir de uma problemática de *relação com valores*<sup>150</sup>, com aquilo que importa, com o(s) sentido(s)” da avaliação, isto porque para o adulto, ao elaborar uma problemática de sentido, o formador e/ou o profissional de RVC tem que o ajudar na elaboração desse sentido. A este propósito, um adulto afirmou: “eles vão-nos também orientando de tal maneira que nós vamos também percebendo o que estamos a fazer” (AC8).

A avaliação foi referenciada por dois adultos do Básico e um do Secundário como uma avaliação reconhecidamente aceite pelos próprios avaliados. Um adulto referiu que “éramos avaliados de uma maneira, que eu acho que é uma maneira que deve ser” (AC8). Relembrando o facto de todos os adultos terem admitido que a avaliação realizada pelos formadores e profissionais de RVC ter ido ao encontro das suas experiência de vida e profissionais, destacámos o facto de três adultos de nível B3 (sendo que um deles fez referência a esta categoria por duas vezes na sua entrevista) e um de nível Secundário não se limitaram a responder afirmativamente à pergunta tendo, entretanto, desenvolvido e aprofundado as suas respostas.

### **Categoria critérios de avaliação**

Com base nos critérios de avaliação, preconizados na segunda etapa do processo avaliativo de De Ketele e Roegiers (1999), analisámos os discursos dos adultos, indagando e problematizando até que ponto esses critérios estiveram ou não presentes no processo de RVCC. Segundo as respostas dos entrevistados subdividimos nas seguintes subcategorias (tabela 16): critérios comportamentais (AC10); critério selecção (AC6); critério orientação (AC8); critério eficácia (AC9). Na subcategoria critério apreciação foram registadas duas ocorrências do Básico, B3, (AC7 e AC8) e na subcategoria critério correcção inscrevemos os entrevistados AC8, AC9 e AC10 do mesmo nível. A única subcategoria que partilhou os discursos dos adultos dos dois níveis, com uma unidade em cada nível, foi a do critério satisfação, com o registo de AC9 de nível B3 e o do entrevistado AC4 do Secundário. Este mesmo adulto (AC4) do Secundário foi inscrito, em exclusividade, na subcategoria critério ponderação, êxito e deliberação.

---

<sup>150</sup> Itálico no original.

Tabela 16 – Categoria critérios de avaliação dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Critério apreciação
Critério correcção
Critério ponderação, êxito e deliberação
Critérios comportamentais
Critério selecção
Critério orientação
Critério eficácia
Critério satisfação

A categoria critérios de avaliação avaliou se e como esses critérios estiveram, ou não, presentes no decurso do processo avaliativo dos AE, com base em De Ketele e Roegiers (1999). Por conseguinte, seguidamente abordamos as subcategorias critérios de apreciação, de correcção, de ponderação, comportamentais, de selecção, de orientação, de eficácia e de satisfação.

Os critérios de apreciação foram referenciados por dois adultos do nível B3, na medida em que os seus discursos apontaram para uma avaliação de saber-fazer prático: “Foi tudo [...] a nível profissional e eles basearam-se na vida pessoal e na vida profissional” (AC7), e outro adulto ao referir-se à avaliação disse: “que é conforme aquilo que nós vamos dizendo e vamos fazendo” (AC8).

Por sua vez, os critérios de correcção, associados às recolhas de informação escritas, foram indicados por três adultos de nível B3: “nós fazíamos os trabalhos e íamos entregando [...] foi exigido alguns trabalhos” (AC9); “colocando toda a minha vida lá [nos trabalhos] [...] tive vários trabalhos a nível pessoal, [...] e ficou tudo lá registado” (AC10); “E a maneira de nos ensinar a se organizar a nível da apresentação dos nossos trabalhos” (AC8).

Consideramos que o discurso de um adulto de Nível B3 se circunscreveu nos critérios comportamentais, porque envolveu informação obtida espontaneamente, assim como autonomia no trabalho, relacionados com o saber-ser: “eles colocaram um tema e nós tínhamos a liberdade de colocar a nossa imaginação a funcionar e colocar a nossa vida lá” (AC10).



Outro adulto de nível B3 foi inscrito na subcategoria critério de selecção, ao verbalizar que na “avaliação final, a Sra. que fez parte do júri... conhece-me desde pequenino... sabe quanto sou considerado [...] em termos profissionais” (AC6), justificando que intervêm muitas vezes num processo de avaliação de certificação *a priori* aqueles critérios.

Por seu turno, outro adulto do mesmo nível foi registado na subcategoria critério de orientação, na medida em que a decisão consistiu em orientar uma pessoa: os profissionais de RVC e os formadores “vão-nos também orientando de tal maneira que nós vamos também percebendo o que estamos a fazer” (AC8).

Um outro adulto de nível B3 enquadrou-se nos critérios de eficácia ao referir-se à qualidade do produto, dizendo que “a nível dos meus trabalhos pouca coisa foi... hum... reposto, foi preciso alterar” (AC9).

Na subcategoria critério de satisfação inscrevemos adultos dos dois níveis: “a avaliação final [...] estava toda a gente assim um bocadinho apreensiva, porque era a primeira vez que se fazia, mas correu bem” (AC4), opinião corroborada pelo adulto do Básico: “eu gostei” (AC9).

Os critérios de ponderação foram indicados por um adulto do Secundário, como uma “avaliação final” (AC4), sendo que se tratou de uma avaliação de certificação.

### **Síntese do nível construído**

Aquando da análise do nível do construído, pudemos ver que os projectos dos adultos (analizados no nível induzido) tiveram a possibilidade de concretização durante a sua frequência no processo de RVCC, parecendo-nos que, à semelhança do nível anterior, os adultos do Básico, B3, se sentiram mais motivados comparativamente com os do Secundário. Estando os adultos de ambos os níveis sujeitos a uma lógica de gestão assente na aprendizagem, a qual se submeteu a normas institucionais, que, por sua vez, se suportaram no Referencial de Competências Chave, acresceu o facto de o Referencial de Competências Chave do Secundário ser ainda recente e menos conhecido dos profissionais de RVC e formadores.

Ao efectuarmos a análise de conteúdo da categoria que relacionou a avaliação com as experiências dos adultos deparámo-nos, mais uma vez, com respostas mais vagas por parte dos adultos do Secundário, cuja explicação lançada anteriormente circunscreverá, na nossa opinião, também a categoria em estudo. A avaliação dos AE parece cumprir uma função formativa, como forma de regulação, na medida em que os trabalhos propostos pelos formadores e profissionais de RVC foram devolvidos aos adultos para melhorias, culminando com a evidenciação das suas

competências e que foram lidas com base no contexto institucional e no Referencial. Assim, o adulto parece sentir que a avaliação valorizou a sua pessoa durante toda a sua vida, no que respeitou a aquisição de competências, preconizada na avaliação com sentido(s).

## **Nível produzido**

### **Categoria mudança da vida pessoal e/ou profissional dos adultos devido ao processo de RVCC**

Como a seguinte questão indica: “9. O processo de RVCC mudou, de alguma forma, a sua vida pessoal e/ou profissional (promoção profissional)?”, pretendemos identificar as influências, as tensões, as alterações que o processo causou na vida dos próprios candidatos, categoria a que nós denominámos mudança da vida pessoal e/ou profissional dos adultos devido ao processo de RVCC. Para a categoria agora em análise considerámos as seguintes subcategorias, com base na análise do discurso da amostra: influência / alteração / repercussão a nível pessoal; benefícios e/ou mudanças a nível profissional e nenhuma alteração registada (tabela 17).

Tabela 17 – Categoria mudança da vida pessoal e/ou profissional dos adultos devido ao processo de RVCC e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Influência/alteração/repercussão a nível pessoal
Benefícios e/ou mudanças a nível profissional
Nenhuma alteração registada

As respostas à questão colocada não apontaram para a homogeneidade, contudo pelas réplicas de quatro adultos certificados com o nível B3 (AC6, AC7, AC8 e AC9), percebemos que o processo de RVCC alterou, essencialmente, a forma como os próprios se viam, fazendo-os acreditar nas suas capacidades intelectuais, aumentando a sua auto-estima. Ao contrário, para um adulto, o processo não alterou a sua vida a nenhum nível (AC10).

Assim, em concreto, para um adulto de nível B3 operou-se essencialmente uma mudança a nível pessoal, uma vez que “foi um reviver de emoções, coisas e fez-nos pensar,

meditar sobre o que nós éramos, o que fui e agora sou [...] mas algo fica dentro de nós. É o reviver uma vida, a gente vê coisas que talvez fez que não devia ter feito ou que devia ter feito e foi através disso que cresceu” (AC7), tendo por isso sido inscrito na subcategoria influência / alteração / repercussão a nível pessoal. Contudo, o adulto não descurou a ajuda a nível profissional, concretamente na informática, ficando com mais agilidade “para explorar o computador, fiquei com muito mais conhecimento a nível do *Power Point* e do *Excel*” (AC7), subcategoria benefícios e/ou mudanças a nível profissional. Destacou também o facto de este processo ter desenvolvido “novas experiências”, que implicaram a troca de opiniões sobre as profissões dos vários adultos – e que de outra forma não teriam essa oportunidade –, para além de lhe ter permitido uma reflexão acerca do relacionamento que teve com os seus patrões, o qual no seu caso concreto ultrapassou as relações laborais, já que “praticamente é uma família que nós somos [o que] fez-me ver alguns pontos e meditar quanto é bom trabalhar assim” (AC7). Parece, portanto, que podemos inferir que mesmo nas alterações apontadas a nível profissional, à excepção da informática, AC7 destacou essencialmente as mudanças emergidas mais a nível dos seus actos, dos seus pensamentos, fazendo-o reflectir sobre a pessoa que foi, a que é e a que gostará ou poderá vir a ser.

É, nas palavras de Paulo Freire (1972), a conscientização do sujeito, ou seja, o processo pelo qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é moldado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais. Assim, a conscientização impele a consciência crítica, a capacidade de reflectir e de agir sobre esse mundo, com vista à sua transformação. A educação é perspectivada como a prática da liberdade, em que o indivíduo se desoculta, atingindo um nível de humanidade e, ao agir sobre o mundo, transforma-o.

O entrevistado AC8, do nível B3, também referiu: “Mudou completamente a nível de pensar”, já que “foi um abrir portas onde sinceramente nunca me passava pela cabeça” ou seja, para além de ter acedido a um trabalho melhor, que era o seu principal objectivo ao completar o 9.º Ano, teve a possibilidade de, a partir dessa habilitação, concorrer à Universidade e entrar, subcategoria influência/alteração/repercussão a nível pessoal. Parece ter-se operado neste sujeito uma vontade interior, um “querer continuar, porque eu estou a querer continuar os estudos e tirar um curso” (AC8), aquilo a que Dewey denominou por ‘reconstrução contínua de experiências’ (Paraskeva, 2005, p. 15), com especial enfoque no desejo e no querer do indivíduo, uma vez que “a mente humana não aprende no vácuo” (*ibidem*, p. 15), isto é, a

aprendizagem pressupõe uma relação entre a experiência anterior do indivíduo e as suas actuais necessidades. Desta forma, o adulto assumiu os seus ideais e as suas acções com determinação e convicção, notando-se que as suas experiências anteriores estavam ligadas às actuais, tendo sofrido as reconstruções mencionadas por Dewey, e que se podem ouvir na voz do adulto:

Eu fiz sempre aquilo que gostei de fazer e hoje em dia faço aquilo que gosto de fazer, que é: estou na escola, porque eu quero estar na escola, gosto de estar lá! Vou ser mais culto, uma pessoa que está sempre a aprender, por ex. de Outubro até agora eu já olho para o desporto de uma maneira que eu não olhava nestes 23 anos, que é normal. Enquanto antes eu só olhava para o futebol, eu já olho para o desporto de uma maneira ampla, não só na vertente do futebol, mas sim de outras modalidades e com outros conhecimentos a nível da sua área, de desporto (AC8).

Segundo os resultados apresentados no 2.º Encontro Nacional de CNO e divulgados na página da ANQ<sup>151</sup> (Dezembro de 2008, p. 4), os impactos positivos deste processo na vida dos utentes são de vária ordem, na medida em que

não se trata apenas do número de pessoas certificadas ou em trajectos de educação-formação [...], mas também de efeitos na motivação e na auto-estima das pessoas, na sua disposição para aprender mais, na relação dos adultos com os filhos e os seus percursos escolares e, também, na carreira profissional e no seu bem-estar e na sua qualidade de vida.

O entrevistado AC8, reportando-se aos outros adultos que fizeram consigo o processo de RVCC, indicou mudanças não só a nível pessoal, como uma grande auto-estima, referindo que “mesmo ficando por ali, o 9.º Ano, são outras pessoas, hoje em dia, para a sociedade” (AC8), mas também a nível de formação: “toda a gente que saiu daqui penso que saiu muito mais formada. Melhoraram em... em qualquer coisa, melhoraram... mesmo na comunicação... no português, pensamento de... de organização de certos textos” (AC8). Assim, na sua opinião “das melhores coisas que penso que surgiu a nível da educação, foi estas Novas Oportunidades [...] o governo [...] Pelo menos deu a hipótese das pessoas escolherem melhorar as suas capacidades, não sendo pelo curricular” (AC8).

Um outro adulto indicou, em consonância, que o processo de RVCC deu-lhe a possibilidade de melhorar o uso que fazia da língua materna, sendo que, na altura da entrevista, considerou que já falava “mais fluente, mais desenvolto”, e conseqüentemente “já me sinto bem

---

<sup>151</sup> <http://www.scribd.com/doc/8696478/Resumo-2ENCO>, consultado 09/04/09, 16:30.

entre pares” (AC6). Pudemos inferir, portanto, que mesmo fazendo um melhor uso do português no seu trabalho, a principal consequência que daí adveio foi a nível pessoal, já que progrediu na forma como se sentia entre iguais, ou seja, viu realçada a sua auto-estima, contudo inscrevemos este adulto nas duas subcategorias seguintes: influência / alteração / repercussão a nível pessoal e benefícios e/ou mudanças a nível profissional.

Por outro lado, o entrevistado AC9, de nível B3, apontou apenas as benesses a nível profissional, sendo que na altura em que estava em processo tinha um emprego estável, não tendo sido “para progredir na carreira” que frequentou o CNO, todavia aquando da realização da entrevista encontrava-se desempregado e precisava do 9º. ano, usando as suas próprias palavras “para evoluir, para andar”; pelo que o matriculámos na subcategoria benefícios e/ou mudanças a nível profissional.

Opinião completamente diferente dos outros entrevistados foi assumida pelo entrevistado AC10, que considerou que a sua vida não sofreu modificações quer pessoais, quer profissionais, com a frequência do processo em estudo, pelo que criámos a subcategoria nenhuma alteração registada. Denotámos grande convicção nas suas palavras e nenhuma dúvida em relação à resposta, uma vez que utilizou o vocábulo “zero” por duas vezes, terminando a afirmação com “completamente zero”, seguida de um sorriso, que nos pareceu poder ser entendido como reprodutor de segurança e satisfação, já que nunca valorizou os certificados, fazendo sempre a formação e exercendo apenas a profissão que realmente gostava.

Em relação aos adultos do Secundário, chegámos às seguintes conclusões: um entrevistado não fez alusão à categoria influência / alteração / repercussão a nível pessoal, referindo que, por estar praticamente no topo da carreira, o diploma do Secundário não iria mudar a sua vida profissional, mas antes permitiria que frequentasse “formações mais exigentes, ou seja, com maior nível” que o satisfaz bastante, porque “gosto de estudar e tenho curiosidade por muitas coisas” (AC1), pelo que o inscrevemos na subcategoria benefícios e/ou mudanças a nível profissional. Ao contrário, quatro adultos (AC2, AC3, AC4 e AC5) referiram que o processo de RVCC mudou e/ou beneficiou as suas vidas pessoais, contudo o nível de influência variou conforme os casos: destes quatro adultos, dois apontaram apenas o factor de mudança pessoal (AC3 e AC5), enquanto os outros dois apontaram também a categoria mudanças e/ou benefícios profissionais (AC2 e AC4).

Assim, neste último grupo, encontrámos um adulto que não teve “uma promoção profissional, porque a função pública está congelada, é difícil promover. Mas estou a exercer

outras funções que não exercia antes de concluir e espero futuramente que venha a ser reclassificada” (AC4). Apontou ainda que a nível pessoal, este percurso de RVCC “muda um bocadinho a nossa maneira de estar com os outros e de ajudar e eu sinto-me útil nesse aspecto, porque é sempre uma mais-valia saber mais alguma coisa” (AC4) e esta aprendizagem permitiu-lhe ajudar os filhos e os alunos da Escola onde trabalhava, o que antes não acontecia, porquanto “há coisas que eu não sabia” (AC4) e que desenvolveu-as precisamente no CNO, tendo por isso sido inscrito nas duas subcategorias acima mencionadas.

O outro adulto que pertencia ao grupo dos que apontaram mudança aos dois níveis, fê-lo de forma diferente do anterior, na medida em que deu maior ênfase à questão pessoal, referindo mesmo que “quando tirei o 12.º foi por uma questão pessoal”, contudo adveio uma “vantagem profissional” (AC2) que se ligou ao facto de ponderar a hipótese de vir a tornar-se mediadora imobiliária, que só uma qualificação ao nível do 12.º Ano o permitiria.

Dos dois adultos que valorizaram a mudança a nível pessoal, ambos iniciaram a sua resposta negando que o processo tenha trazido “benefícios” (AC5) ou mudanças no âmbito profissional. Admitiram, antes, que essas mudanças se operaram a nível pessoal, sendo que para o entrevistado AC5 há já largos anos que pretendia concluir o 12.º Ano e para o outro adulto “a nível pessoal foi uma mais-valia”, chegando a incentivar “muitas pessoas a irem”, já que no seu entender “a pessoa não deve estagnar, deve andar sempre à busca de oportunidades melhores, mesmo nem que seja para realização pessoal” (AC3).

De salientar que, para além da última pessoa referida, uma outra também do género feminino, apontou a palavra “mais-valia”, uma reportando-se concretamente ao processo (AC3) e a outra referindo-se aos conhecimentos que a própria utente adquiriu durante o percurso de RVCC: “saber mais alguma coisa” (AC4).

### **Categoria relação entre aquisição / validação de competências e resolução de problemas quotidianos dos adultos**

Através da questão “9.1. Considera que as competências / conhecimentos já adquiridos e validados ajudaram-no(a) a resolver problemas e tarefas da sua vida quotidiana?”, problematizámos a forma como e se as competências solucionaram efectivamente os problemas e as tensões dos adultos, criando a categoria resolução de problemas quotidianos com base na validação de competências.

Da amostra de adultos certificados com o nível B3, dois mostraram-se hesitantes, não respondendo abertamente que sim, o mesmo número respondeu de forma afirmativa e um adulto deu uma resposta negativa, sendo estas as três subcategorias a analisar de seguida, não só em relação aos adultos do Básico, nível B3, mas também aos do Secundário, respectivamente: indecisão quanto à resolução de situações-problema após (e com recurso à) validação e certificação de conhecimentos (AC7 e AC9, de Nível B3); competências validadas com repercussão na resolução de situações-problema (AC6 e AC8, de Nível B3) e não resolução de situações-problema com a ajuda das competências validadas (AC10, de nível B3), conforme tabela 18.

Tabela 18 – Categoria relação entre aquisição / validação de competências e resolução de problemas quotidianos dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Indecisão quanto à resolução de situações-problema após (e com recurso à) validação e certificação de conhecimentos
Competências validadas com repercussão na resolução de situações-problema
Não resolução de situações-problema com a ajuda das competências validadas

Um adulto de nível B3 foi desenvolvendo o seu pensamento, dizendo que os conhecimentos / aprendizagens que do processo advieram poderão vir a ser aplicados “talvez [...] mais a nível pessoal”, contudo acreditou que “futuramente com projectos que andam no ar talvez possa explorar mais e ir mais a fundo e pôr em prática mais aquilo que eu aprendi” (AC7). Admitiu, todavia, que a sua vida não tendo mudado muito, passou a ter “um pedacinho mais de experiência, com um pedacinho mais de à vontade” e isso fez de si uma pessoa “feliz” (AC7). O discurso do adulto seguidamente analisado corroborou o anterior, pois começou por responder negativamente, sendo que no decorrer da resposta referiu que ao aprofundar algumas noções matemáticas, como fracções, o ajudaram no seu dia-a-dia, “porque também tenho a minha filha que já tem 10 anos e para o ano já vai para o 5.º e já é matéria que eu já posso dar seguimento, já tenho algum conhecimento que não tinha” (AC9). Tal como o adulto antecessor, este mostrou-

se satisfeito, dizendo: “E gostei de aprender, porque como eu já disse o saber não ocupa lugar e há sempre uma altura da nossa vida que precisamos de saber de mais algum assunto” (AC9).

Na opinião do entrevistado AC6, o processo ajudou-o a escrever melhor o português, passando a usar o acento agudo no *a*, de “hidráulico”, inscrevendo-se assim na categoria competências validadas com repercussão na resolução de situações-problema. O entrevistado AC8 foi o outro adulto que respondeu afirmativamente e sem hesitar, à semelhança do adulto anterior, usando o “sim” duas vezes seguidas para não existirem dúvidas quanto ao seu ponto de vista. O processo “deu-me uma estabilidade [...] deu-me uma bagagem” (AC8) para passar com sucesso o exame a que se submeteu para frequentar a universidade, assim como não descurou o impulso do ensino recorrente, já frequentado. O adulto fez, então, uma distinção entre “as Novas Oportunidades e mesmo a escola à noite, o curricular normal”, considerando este último “muito mais exigente [...] muito mais profundo das questões das várias áreas, portanto da matemática, do português, porque nós temos outras leituras e outros conhecimentos”, enquanto no CNO “não se chamava escola [...] é sempre uma novidade” (AC8), querendo referir-se ao facto de frequentar este último por gosto e vontade própria, sem sentir a obrigação de ir à escola tradicional, por imposição exterior.

Em contrapartida, e discutindo a categoria não resolução de situações-problema com a ajuda das competências validadas, um adulto respondeu, sem hesitar, de forma prontamente negativa à questão, usando de novo a palavra “zero” (AC10) para acentuar a sua opinião, recorreu também ao sarcasmo para dizer que não esperou que o governo, com as suas medidas, resolvesse a sua vida pessoal. Ao contrário dos restantes entrevistados do 9.º Ano, referiu que o processo de RVCC não lhe ensinou nada, foi ele quem, naquele percurso, desvelou o que já sabia: “Não aprendi completamente nada, porque tudo aquilo que eu mostrei era aquilo que eu já sabia” (AC10). Tratar-se-á aqui de um dos princípios fundamentais do processo de RVCC: “não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (Canário, 2006, p. 37), ou, pelo contrário, alguma falta de correspondência com as suas expectativas?

Tal como a amostra anterior, os adultos do Secundário também deram respostas divergentes: um adulto mostrou-se indeciso, acreditando que de futuro as competências reconhecidas ajudá-lo-ão na hipotética resolução de situações-problema, inscrevendo-se assim na categoria indecisão quanto à resolução de situações-problema após (e com recurso à) validação e certificação de conhecimentos (AC1); um outro respondeu negativamente em relação à profissão, encetando a categoria não resolução de situações-problema com a ajuda das



competências validadas (AC2), e afirmativamente no que concerne ao lazer, sendo que considerámos que o item lazer deve integrar-se na categoria competências validadas com repercussão na resolução de situações-problema, assim como as respostas afirmativas dos restantes três adultos (AC3, AC4 e AC5, para além de AC2).

No que ao primeiro caso concerne, o adulto revelou, depois de algum silêncio, não saber bem o que responder, ficando indeciso entre uma resposta afirmativa, que foi pontualmente indicada no início da resposta, adoptando mais no final da sua curta resposta, um “não, até agora não”, acrescentando que em breve as competências reconhecidas ajudá-lo-ão a resolver problemas da sua vida quotidiana e referindo ainda que sente “uma satisfação grande, pessoal” (AC1). Equiparamos esta resposta à de um adulto do 9.º Ano (AC7), no que se refere às expectativas futuras em relação à efectiva resolução de problemas diários devido ao reconhecimento das competências.

Como acima aludido, o entrevistado AC2 dividiu a sua resposta em duas partes, a considerar: 1 - Na parte profissional não considerou que as competências reconhecidas tenham ajudado na resolução de situações quotidianas, uma vez que “eu tinha aquilo que já sabia, que já tinha feito e as situações que já tinha vivido” (AC2), ou seja, inferimos que no caso deste entrevistado o processo não acrescentou novas competências às já existentes. Referiu ainda: “Profissionalmente, pronto, eu debati-me sobre coisas passadas, o meu presente, pronto, aqui não discuti muito o presente, o presente é o presente” (AC2). Através desta citação pudemos retirar duas ideias que, embora díspares, concorreram para a mesma ordem de inferência: i) uma certa mágoa em não ter explorado o seu presente profissional; ii) o facto de o adulto não ser avaliado no momento em que revela certa competência, mas posteriormente, coloca à equipa dificuldades em captar com rigor as competências dos indivíduos. De acordo com o estudo Cavaco (2007, p. 23), a equipa dos CNO, como forma de tornear a situação, não só incide no “processo de auto-avaliação”, como também opta pela “triangulação de informação, recorrendo a várias fontes [...], a vários instrumentos [...] e ao trabalho em equipa”; 2 - Na “parte do lazer”, o adulto verificou que as competências desenvolvidas ajudaram-no a solucionar situações-problema, porque neste item “aprende-se sempre algo, por isso é que eu digo que isto é muito instrutivo, [...] e é bastante construtivo” (AC2). Referiu o facto de, a partir da frequência do CNO, ter o costume de visitar os *sites* dos fóruns (que costumava visitar aquando do processo) para conhecer a opinião vigente sobre determinado assunto. Quando falou em lazer referiu-se ao seguinte: “ambiente, [...] higiene, [...] agricultura biológica [...] das coisas que eu

gosto... extra trabalho” (AC2). De referir ainda que demonstrou saber fazer as coisas de forma correcta, embora não conhecesse as denominações e explicações científicas para determinado processo e/ou fenómeno natural, como foi o caso da agricultura biológica.

Daqui, podemos inferir que os conhecimentos populares, isto é, os conhecimentos do senso comum são válidos “porque a ‘superioridade’ da ciência, da arte, da religião e das demais formas de representação do oprimido está, exactamente, na sua admissão da mudança, na compreensão e aspiração da/pela transformação” (Freire, 2006, *apud* Romão, 2006, p. 51). Ainda de acordo com Freire (1994, p. 140), a prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática:

A prática sozinha, que não se entregue à reflexão crítica, iluminadora, capaz de revelar, embutida nela, sua teoria, indiscutivelmente ajuda o seu sujeito a, refletindo sobre ela, melhorá-la. Mesmo sem se submeter à análise crítica e rigorosa, que permitiria a seu sujeito ir mais além do ‘senso comum’, a prática lhe oferece, não obstante, um certo saber operativo. Não lhe dá, contudo, a razão de ser mais profunda do próprio saber.

Os restantes adultos responderam afirmativamente à questão, pelos seguintes motivos, sendo também justificativos da subcategoria competências validadas com repercussão na resolução de situações-problema, no que concerne à amostra do Secundário: “Penso que sim, acho que sim, porque adquirimos novos conhecimentos e já conseguimos dar a volta a algumas situações” (AC5); “sim, por vezes ajudam... no quotidiano, como eu estava a dizer, se for preciso ajudar um filho nos trabalhos da escola, essas coisas assim, eu acho que sim, que ajudam bastante” (AC4). O desenvolvimento de competências instiga a uma personalidade mais positiva:

Considero que sim, sabe porquê? Uma das partes que eu desenvolvi foi um livro que eu estava a ler na altura que é o Segredo e foi um livro que eu acabei por desenvolver. Porque eu tenho o vício da leitura e estou constantemente a ler, e como estava a ler, acabei por explorar em inglês e não só obrigou-me a fazer a exploração em português como em inglês. Através da visita de vários sites eu pude ir mais além, acho que aprendi a ver a vida de outra forma... ler um livro, a pessoa acaba por ler e depois passou aquela fase, quase que esquece e depois tem que relembrar tempos a tempos. Agora, este optei por desenvolver... acabou por ficar uma fase mais marcada nas minhas memórias e eu tenho uma coisa muito má: tenho sempre a tendência de olhar para as coisas pelo lado negativo e aprendi a não olhar só assim, mudei nesse aspecto. Porquê? Como tive que explorar muito sobre essa área, houve coisas que fui aprendendo (AC3).

Além do entrevistado AC4 referir que a certificação “Não fez grande diferença porque acho que não mudou a minha personalidade...”, acrescentou, entre sorrisos, para enfatizar a elevação

da sua auto-estima: “estou um bocadinho mais vaidosa, se calhar”, o que demonstrou que a esse nível a sua personalidade alterou, ficando mais rica. Nesta linha, Freire (1994, p. 50) refere que “a alegria de viver [...] tem a ver com o meu otimismo, que, sendo crítico não é paralisante, por isso mesmo me empurrando sempre até o engajamento em formas de acção compatíveis com a minha opção política”.

### **Síntese do nível produzido**

Relativamente ao contexto - o produzido -, identificámos as mudanças que o processo de RVCC efectuou na vida pessoal e/ou profissional, categoria com o mesmo nome, após ter cumprido a função de certificação da avaliação. Apesar de termos encontrado heterogeneidade na análise de conteúdo das questões, percebemos que o processo de RVCC alterou, essencialmente, a forma como os adultos se viam, aumentando a sua auto-estima. Deparamos que situação análoga aconteceu relativamente à categoria relação da aquisição / validação de competências com a resolução de problemas quotidianos, inferindo que também aqui a repercussão foi mais a nível pessoal.

#### **5.1.2. Dimensão valorização da experiência**

De acordo com o modelo ICP de Figari (1994), e aquando da primeira leitura das entrevistas, surgiu-nos o nível do induzido para analisarmos a dimensão valorização da experiência, porque a experiência dos adultos foi, inquestionavelmente, algo que surgiu antes da sua entrada em processo (sequencialidade temporal), ou seja, diz respeito a uma série de conhecimentos, aptidões que o adulto já possuía, só necessitando de os mobilizar e transferir em determinado momento do (e para o) percurso de RVCC. Na nossa perspectiva, estas experiências, que estão na base da dimensão em análise, foram sendo assimiladas, acomodadas, armazenadas, em jeito de construção, desconstrução e reconstrução de saberes e atitudes, dos/pelos próprios adultos – podendo ver-se sinais já do nível do construído –, em que eram eles próprios os desenhadores dos seus projectos de vida, que na perspectiva de Figari (1994) corresponde à lógica de gestão. Ainda no nível do induzido, a função da avaliação nos adultos parece-nos ser a diagnóstica, na medida em que eles hipoteticamente poder-se-iam interrogar e, assim, auto-avaliar-se a si e às suas competências aos níveis pessoal, social e institucional (contexto de análise).

Entretanto, encontra-se também destacado o nível do construído, pois após efectuarmos uma análise de conteúdo às entrevistas dos adultos, verificámos que o construído esteve presente em muitos momentos dessa análise. À partida, a valorização da experiência tinha como critério a implementação, logo encontrava-se a um nível construído: o que os adultos abonavam da sua experiência e como os outros o faziam também, fez resultar daí a construção de sentido, uma aprendizagem decorrida durante o processo de RVCC, lida com base num contexto de análise pedagógico, face ao contexto institucional.

Na dimensão em análise situámos cinco questões da entrevista semi-estruturada (2.1, 3, 3.1, 7 e 7.1), sendo que cada uma delas originou numa categoria, à excepção das últimas duas, que originaram uma única categoria, como a seguir se demonstra, equacionando-se o modelo de ICP (Figari, 1996) em cada uma delas, conforme tabela 19.

Tabela 19 – Categorias e subcategorias relativas à dimensão valorização da experiência

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Valorização dos AE e histórias de vida dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mobilização de saberes</li> <li>. Re-estruturação das formas de pensamento</li> <li>. Consciencialização dos AE</li> <li>. Apropriação da experiência</li> </ul>
Temas desenvolvidos pelos adultos em cada Área de Competências-Chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Nenhum tema destacado</li> <li>. Um tema destacado</li> <li>. Vários temas / actividades aludidos</li> <li>. Temas como retrato das histórias de vida</li> <li>. Entrega dos trabalhos dentro dos prazos</li> </ul>
Preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O que os adultos menos gostaram de abordar</li> <li>. O que os adultos mais gostaram de abordar</li> </ul>
Categoria competências adquiridas na/pela vida fora dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho</li> <li>. Competência como saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes</li> <li>. Competência como saber fazer</li> <li>. Correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado)</li> <li>. Competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida</li> <li>. Competências como relativização da importância das formações iniciais / aprendizagens adquiridas apenas em contexto escolar</li> <li>. Avaliação das competências</li> <li>. Competências relativas às áreas do Referencial</li> <li>. Competências para ingressar no ensino superior</li> </ul>

Desenvolvimento de outras competências pelos adultos

- . Competências profissionais
- . Competências informáticas
- . Competências de raciocínio lógico-matemático
- . Competências linguísticas
- . Competências de âmbito pessoal
- . Competências de cidadania
- . Conhecimentos desenvolvidos e aprendizados
- . Competência de querer continuar a aprender
- . Competências de reflexividade

### **Categoria valorização dos AE e histórias de vida**

Com a questão “2.1. No decorrer do processo sentiu valorizadas as suas experiências, a sua história de vida?”, aprofundámos a categoria valorização de experiências e de histórias de vida. À partida, parece que estamos apenas ao nível do induzido (Figari, 1996), pois as experiências e as histórias de vida foram acontecimentos passados antes da entrada no percurso de RVCC. Todavia, durante a análise da dimensão constatámos, à semelhança do já fundamentado para outras categorias, que esse nível deu lugar ao nível do construído, uma vez que os candidatos ao relatarem experiências e histórias de vida, estavam a construir, reconstruir e desconstruir as suas experiências de vida, sendo que o processo de RVCC se situou na interpretação e significação do conhecimento e no seu reconhecimento.

Pela análise do discurso dos dez adultos entrevistados, dividimos esta categoria, valorização dos AE, nas subcategorias: mobilização de saberes, referida por dois adultos de nível B3 (AC7 e AC8) e um adulto do Secundário (AC3); re-estruturação das formas de pensamento, registada por dois adultos do Básico, B3, (AC6 e AC8); consciencialização dos AE, todos os adultos de nível B3 (AC6 a AC10) e três do Secundário (AC1, AC2 e AC4) e apropriação da experiência, três adultos do 12.º Ano (AC1, AC2 e AC5), conforme tabela 20.

Tabela 20 – Categoria valorização dos AE e histórias de vida dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Mobilização de saberes
Re-estruturação das formas de pensamento
Consciencialização dos AE
Apropriação da experiência

No que concerne à valorização das aprendizagens experienciais e histórias de vida, todos os entrevistados dos dois níveis referiram a importância que o processo de valorização da experiência teve na sua vida pessoal e profissional, embora exprimindo-se de formas diferentes: “foi mesmo uma experiência muito boa a nível pessoal e profissional também, mas a nível pessoal foi muito enriquecedor” (AC4, Secundário); “era interessante porque tínhamos que ir investigar, ir à procura de... de certas coisas e isso também... abria-me a mente em descobrir novas” (AC8, nível B3); “senti-me muito valorizado com aquelas experiências da história da minha vida” (AC6, nível B3).

Pires (2002) sustenta que a tomada de consciência das aprendizagens adquiridas à margem dos contextos formais é, geralmente, um trabalho que envolve uma avaliação intersubjectiva (por si e pelos outros), num espaço intercomunicacional (auto-interpretação e co-interpretação) e depende fortemente dos recursos (cognitivos, relacionais, linguísticos e culturais) que permitem à pessoa a atribuição de um sentido.

Assim, aprender através da experiência é um fenómeno dinâmico, implica uma evolução da pessoa e uma modificação da sua relação com o mundo. Uma aprendizagem experiencial permanece única e pessoal pois, mesmo quando contextualizada, está associada à aprendizagem de um colectivo de pessoas ligadas ao mesmo objecto de aprendizagem e experiências partilhadas (Ollagnier, 2006).

Os entrevistados consideraram que, durante o processo de RVCC, as práticas adoptadas pelos mediadores não só valorizaram as suas experiências / histórias de vida, como possibilitaram a mobilização de saberes: “às vezes mesmo sobre uma frase eles exploravam mesmo muito” (AC7); “pegar num livro aqui para depois relatar o livro e falar sobre a história, o resumo... ajudaram a abrir novos horizontes” (AC8) e continuou:

também por me incentivar mesmo para a leitura agora sobre temas da área do desporto [uma área de estudo], acabando por ensinar-me que há outras coisas. Isso foi bom para mim também: a maneira de perceber as situações, ir à procura de certos temas que eles pediam, ajudou a perceber que quem pára a nível de saber as coisas, acaba por ser ultrapassado. [...] ir à procura de... de certas coisas e isso também... abria-me a mente em descobrir novas... [...] e acaba sempre por abrir novos horizontes (AC8).

No discurso deste entrevistado foi notória a presença de duas categorias diferentes de saber: o saber declarativo e o saber processual, procedimental ou operacional. O primeiro, enquanto factual e conceptual (Rodrigues & Peralta, 2006), é o saber sobre/que: “porque

tínhamos que ir investigar, ir à procura de... de certas coisas...” (AC8). Neste sentido, Behrens (2008, p. 156) sustenta que “o procedimento proposto pelo uso de um dossiê de aprendizagem permite-nos ressituar o vivido e os saberes pedagógicos declarativos, ou seja, estimular um processo de reaprendizagem”. Estes saberes pedagógicos ou declarativos ajudarão a passar para o saber processual: “abria-me a mente em descobrir novas...” (AC8). Este nível de saber, ao incluir técnicas, estratégicas e procedimentos (práticas) adoptados para alcançar determinados objectivos (Rodrigues & Peralta, 2006), poderá caracterizar-se como o nível do saber como fazer e como ser/estar. A este propósito, convocamos para a discussão, o Referencial de Competências-Chave, que, aportado em Malglaive (1995), refere:

O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os *teóricos* \_ que permitem o conhecimento e a identificação do objecto nas suas modalidades e transformações; os *processuais* \_ que orientam a prática e respeitam aos modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os *práticos* \_ que estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os *saberes fazer* <sup>152</sup> \_ que são relativos à manifestação de actos humanos, motores para a acção material e intelectuais na acção simbólica (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 15).

Este processo de RVCC possibilitou, também, a re-estruturação das formas de pensamento, subcategoria agora encetada por um adulto de nível B3, que referiu o seguinte: “voltar para trás no meu tempo de estudante... fui um péssimo estudante [...] era estudante mas não estudava, andava com os livros debaixo do braço e agora como profissional fui promovido com distinção” (AC6), não deixando que a experiência enquanto estudante se repercutisse nefastamente na sua história de vida. É, de facto, uma interpretação e explicitação do seu passado avistando o presente e o futuro, uma vez que as experiências de vida, à semelhança do que temos vindo a defender, não podem ser interpretadas de forma isolada e singular.

A este propósito, Pires (2002, p. 185) sustenta que é “através da experiência que o sujeito estabelece a sua relação com o mundo, com os outros, com as coisas, que se constrói a si próprio; ela está no centro de toda a actividade”. Por seu lado, Freire (1994, p. 32) defende que:

a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as

---

<sup>152</sup> Itálicos no original.

formas como o menino de ontem, [...] viveu a sua realidade. Mas, por outro lado, a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje, não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada.

No que respeita aos critérios/princípios de valor a ter em consideração para julgar a experiência, Dewey (1971) refere a continuidade experiencial e a interacção. O primeiro princípio supõe que qualquer experiência transporta algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes, conduzindo a um crescimento contínuo da educação. Isto mesmo foi possível constatar quando um entrevistado se referiu ao tempo de estudante e à sua situação profissional actual, insinuando, assim, na linha de Dewey, um certo “*continuum* experiencial” (Dewey, 1971, p. 23), nomeadamente ao referir-se à história de vida descrita no seu portefólio (realizado durante a sua frequência do CNO). Em relação ao critério da interacção, Dewey (*ibidem*) defende que uma experiência é o que é porque uma transacção ocorreu entre o indivíduo e o seu meio. Os exemplos dos discursos dos adultos atrás enunciados vão, também, neste sentido. Assim, os dois princípios de continuidade e interacção não se separam um do outro, antes se interceptam e se unem, já que diversas situações se sucedem umas às outras. Contudo, devido ao princípio da continuidade algo é conduzido de uma para outra, de forma a que, ao passar para outra situação, o mundo do indivíduo expande-se ou retrai-se, passando a viver num aspecto diferente de um e mesmo mundo, pelo que, o que o adulto aprendeu numa determinada situação, ajudá-lo-á a compreender e a lidar com a situação seguinte, tal como se depreende, do discurso do entrevistado anteriormente citado. A reconstrução contínua de experiências (Dewey, 1971) é também perceptível na opinião de um outro entrevistado de nível B3: “antes de frequentar o CNO era raro, por ex., pegar num livro para ler [...] e isso acabou porque [...] a gente pensa que já descobrimos tudo, não é? nós temos que estar sempre actualizados” (AC8).

Na opinião de Berger (1991, *apud* Canário, 1999, p. 113) o saber de experiência feito, ou antes “aquilo que ‘a vida ensina’ ”, pode, em muitos casos, assumir maior importância para a concretização de novas aprendizagens do que o percurso escolar.

Relativamente à consciencialização dos AE, os entrevistados de nível B3 referiram: “de repente, olhar para mim também e dizer ‘sou capaz!’ e já tenho isto [...] sou capaz de chegar ali e mostrar, não para ninguém, mas mostrar a mim de que sou capaz [...] porque eu também lutei para isto. Há uma competição dentro de mim” (AC8); “os trabalhos [...] retratavam alguma



coisa que eu fiz, ou algo que eu sinto, ou algo que eu penso, ou algo que eu sugeri [...] quem me conhece e olhasse para o que eu fiz identificava logo quem tinha feito, que era eu, porque realmente estava muito pessoal” (AC10). De acordo com Pires (2002, p. 187), o processo de RVCC “exige a implicação e a responsabilização da pessoa num processo de auto-avaliação, o que se articula com questões identitárias, reforçando ou fragilizando a imagem de si própria”, o que no caso do adulto precedente pareceu ter havido um reforço da auto-estima.

Explicita e implicitamente denotou-se, nos discursos dos adultos uma certa satisfação pela valorização que os mediadores tiveram perante os seus AE, o que segundo Gomes, *et al.* (2006b, p. 28),

Significa também sublinhar a importância e o papel fundamental dos agentes profissionais das equipas técnico-pedagógicas de RVCC enquanto ‘tutores’ neste processo de mediação, de mundos, culturas e experiências de aprendizagem tão distintas. Aproximar, articular sistemas de educação não-formal, informal e formal, restituindo-lhes (inimaginado) valor equiparado, é um dos mandatos na base da concepção de um sistema de RVCC.

Assim, cremos que os próprios entrevistados tiveram consciência do valor dos seus AE, parecendo existir um certo saudosismo ao reviver os seus percursos de RVCC, afirmando quatro adultos com certificação equivalente ao 9.º Ano (AC6, AC7, AC9 e AC10) e três do Secundário (AC1; AC2 e AC4), que foram assim inscritos na subcategoria consciencialização dos AE: i) “foi um reviver outra vez, desde a infância, desde que eu me lembro, que a memória alcança, foi um reviver de situações que eu já nem me lembrava [...]. E foi um trabalho super gratificante, foi o reviver de um período... foi espectacular!” (AC7); ii) “Depois, fui para ali e realmente gostei do ambiente, até os próprios trabalhos que nos mandaram para casa, eu achava engraçado, porque eu fui reviver coisas da minha vida que eu já não me lembrava. [...] Senti-me muito valorizado!” (AC6); iii) “Sim, sim, sim, gostei, gostei imenso. Não tenho nada apontar em relação a nada, voltava a fazer...” (AC9); iv) “Eu tive a felicidade de ter uma grande equipa a nível de formadores e técnicos e toda a Escola... [...] Eles estão de parabéns, porque realmente conseguiram... nós tivemos que nos sentir bem a fazer o processo!” (AC10); v) “penso que os Formadores são espectaculares. Eu gostei imenso de todos, cada um à sua maneira, todos foram muito bons” (AC1);

Sim, eu acho que foi mesmo uma experiência muito boa a nível pessoal e profissional também, mas a nível pessoal foi muito enriquecedor. As pessoas que nos acompanharam estavam muito bem preparadas para isso... hum... tinham

uma capacidade de... além da capacidade profissional, eram muito humanas e então, tudo se fez assim muito bem (AC4);

e fiquei com amizades boas, fiquei com amizades boas, pessoas com um certo carinho por mim, acho que quase todos eles têm um certo carinho mesmo. Percebe? Primeiro, porque é uma coisa que queremos ter e foram eles que nos deram, percebe? Que nos validaram, que nos deram... eu gostei! Às vezes dá aquelas saudades: “Ah, tenho saudades... vou mandar um mailzinho (AC2).

Analisando a amostra referente ao Secundário, referimos o último adulto citado que, acerca dos formadores, “notava às vezes os olhos a crescer, aquela sensação de mimo ou carinho ou mesmo de querer ver: ‘Está aqui uma pessoa que já fez isto ou que sabe, ou que tem esta ou aquela experiência engraçada ou menos engraçada para contar’ ” (AC2), referindo-se assim à categoria em que o adulto demonstrou que se apropriou das suas experiências, adaptando-as e adequando-as ao seu quotidiano. Outro adulto do Secundário foi inscrito na mesma subcategoria, pois percepcionou da seguinte maneira o processo de RVCC:

E eu penso que isto até para a malta de mais idade é melhor, porque temos muitas opiniões formadas que, ao fim e ao cabo, uma das coisas que interessa é reflectir e ter essas opiniões. Isso poupa-nos tempo na medida em que vamos escrever logo e desenvolver essas... essas opiniões já formadas (AC1).

Gomes, *et al.* (2006b, p. 28) descreve o propósito da presente subcategoria, o qual corrobora, da seguinte forma:

Uma pedagogia orientada para a autonomia dos adultos passa necessariamente por uma acção consciente do sujeito envolvido, que o torne capaz de se ‘projectar’. Os adultos ‘são’ as suas experiências de vida e é essa realidade central que importa tornar consciente e dar forma no processo RVCC. Implica criar uma dinâmica, um clima de confiança e de interajuda, que forneça *feedback*, valorizando iniciativas de mudança e de risco, que motive e estimule o ‘conceito de si enquanto aprendente’ e o sentir-se ‘competente’ para aprender. Isto significa reforçar o *locus*<sup>153</sup> de controlo interno, através da consciencialização e da apropriação do que é aprender sobre o aprender.

À semelhança do reforço da auto-imagem emitida por dois adultos do Básico, o entrevistado AC1 pareceu tomar posição análoga, além de que, como consequência da consciencialização dos AE, pareceu espelhar que a sua experiência foi “formadora” e por isso “apropriada (pensada, reflectida, simbolizada, interpretada) pelo sujeito” (Pires, 2002, p. 186). O mesmo adulto referiu

---

<sup>153</sup> Itálico no original.

o facto de o processo ter sido “bastante exigente”, porque “vamos escrever, vamos pesquisar, vamos tentar saber as coisas”, referindo que esse “grau de exigência” e a honestidade que os mediadores lhe imputaram durante o processo, ajudaram-no a dar “valor” ao mesmo, pelo que “há um certo orgulho de ter conseguido, por causa disso” (AC1). Um outro adulto deste nível referiu-se também à exigência do processo, pois esteve “até às duas, três da manhã a fazer os trabalhos para concluir o mais depressa possível” (AC5). Tal como refere Capucha (2009 p. 2): “a necessária diferença nos padrões de exigência dos referenciais de competências-chave explica a muito maior duração dos percursos de certificação de nível secundário”.

Englobamos o discurso do entrevistado AC3 na categoria mobilização de saberes, pois consideramos que este adulto não se limitou a investigar para realizar os seus trabalhos, fê-lo antes para conhecer mais e melhorar a sua vida, acabando por

ir em busca de mais, acabei por fazer isto tudo [mostrando o dossiê] mas acho que foi uma mais-valia, houve coisas que eu desenvolvi e que se calhar nem deveria ter ido a tanto [...] e houve situações em que eu deveria obter, por ex. 2 créditos e obtive 4. Porquê? Eu já não estava a trabalhar para o processo em si, mas para a minha satisfação.

Relativamente à história de vida “tem que ser feita com algum cuidado” e deve basear-se exclusivamente em “coisas profissionais ou ... hum... mesmo os nossos passatempos, as nossas formas de vida” e nunca em assuntos pessoais, pois “Há coisas que são demasiado pessoais e que não se mete na história de vida, de forma alguma!” (AC2). Por que procedeu dessa maneira “não tive problema nenhum, nem embaraço, nem vergonha com situação nenhuma” (AC2). A este propósito, Ferro (2008) defende que o adulto não tem que expor / explicar na sua história de vida aspectos que não queira. Este adulto entendeu a história de vida como a base do processo de RVCC, pois “também serve para eles estudarem um bocadinho os assuntos que depois nós vamos abordar”. Esta ideia foi corroborada por um adulto do 9.º Ano, que referiu: “nós entregávamos um trabalho, eles corrigiam mas depois através daquilo que tínhamos escrito, já se pensava que estava tudo, eles exploravam ainda mais, mandavam para trás e tínhamos que fazer imenso trabalho” (AC7).

No que se refere à categoria valorização dos AE e histórias de vida, concluímos que todos os adultos as consideraram enaltecidas, tendo-se, contudo, encontrado diferentes subcategorias, de acordo também com os diferentes discursos dos dez intervenientes. De referir

que das quatro subcategorias encontradas, duas foram partilhadas pelos dois níveis e cada uma das restantes adveio do discurso ora de um adulto do Básico (B3), ora de outro do Secundário. A subcategoria mobilização de saberes foi encontrada a partir das elocuções de dois entrevistados de nível B3 (AC7 e AC8) e de um adulto do Secundário (AC3), assim como a subcategoria consciencialização dos AE foi partilhada pelos dois níveis. A subcategoria que emergiu pelas vozes de dois adultos de nível B3 (AC6 e AC8) foi a re-estruturação das formas de pensamento e, por fim, a subcategoria apropriação da experiência foi encetada por três adultos do 12.º Ano (AC1, AC2 e AC5).

De uma forma geral, as palavras dos candidatos pareceram ter bem patente a convicção e a importância, veiculada através dos discursos e das práticas de educação e formação de adultos (Silva, 2003), de que a experiência vem ocupando um lugar fulcral quer na educação, quer na formação dos próprios adultos. Desta forma, o processo de RVCC parece personificar e personalizar esta mudança conceptual da educação, ao atribuir ao sujeito a criação do seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que se considera que o adulto consegue mobilizar competências, capacidades e saberes para obrar a sua própria vida.

À semelhança do já escrito num outro ensaio, reafirmamos que

Os resultados do nosso estudo, [...] induzem-nos a concluir que o processo RVCC é, primariamente, um processo situado na tradução / interpretação / significação do conhecimento e no seu reconhecimento. Entre o saber oriundo da experiência, identificado no início, e o reconhecimento de competências, a experiência foi reavaliada a partir das novas experiências vivenciadas e, por sua vez, estas últimas foram confrontadas com as passadas, parecendo ser esta a dinâmica que promove o desenvolvimento do sujeito. Trata-se de um trabalho cognitivo de desconstrução/reconstrução dos conhecimentos, a que Dewey (1943) denominou de ‘reconstrução contínua de experiências’ (Pinto & Alves, 2009, p. 12).

### **Categorias: temas desenvolvidos pelos adultos em cada Área de Competências-Chave; preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave**

A análise à questão “3. Quais foram os temas desenvolvidos nas áreas? Qual foi a área que mais gostou e a que menos gostou?”, permitiu-nos identificar as preferências pessoais dos candidatos pelas Áreas de Competências-Chave e actividades e/ou temas desenvolvidos dentro de cada uma delas estabelecendo, assim, uma relação bastante directa com o Referencial de Competências-Chave, do Básico e do Secundário, conforme os casos. Tratando-se de trabalhos efectuados para as áreas e, ao convocarmos o modelo ICP para a análise, percebemos que

estamos ao nível do construído, em que a mobilização de competências escritas e transcritas para o papel, para o portefólio, aconteceram durante um determinado tempo, potencializando aprendizagens pedagógicas, que foram entendidas segundo normas institucionais.

Assim, a partir dos discursos dos adultos, elegemos duas categorias: temas desenvolvidos pelos adultos em cada Área de Competências-Chave e preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave (tabelas 21 e 22).

Tabela 21 – Categoria temas desenvolvidos pelos adultos em cada Área de Competências-Chave e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Nenhum tema destacado
Um tema destacado
Vários temas / actividades aludidos
Temas como retrato das histórias de vida
Entrega dos trabalhos dentro dos prazos

Tabela 22 – Categoria preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
O que os adultos menos gostaram de abordar:
Área MV
Área CP
Um trabalho / tema
Trabalhos mandados para casa pela equipa técnico-pedagógica
O que os adultos mais gostaram de abordar:
Não especificação de tema preferido
Todas as Áreas de Competências-Chave
Áreas preferidas: MV, TIC e LC
Área preferida: CE
Áreas preferidas: STC e LC
Fotografia
Higiene e Segurança no Trabalho
Ambiente e Sustentabilidade

De seguida, analisamos os resultados referentes ao nível B3 e, posteriormente, a amostra dos adultos com certificação ao nível do Secundário.

A categoria valorização dos AE e histórias de vida, para a amostra do Básico, nível B3, foi dividida nas seguintes subcategorias: nenhum tema dentro das quatro áreas (AC10); necessidade de entregar os trabalhos nos prazos estabelecidos pelos mediadores (AC7, AC8 e AC9) e temas que espelhavam as suas histórias de vida (AC6). Um dos entrevistados admitiu ter desenvolvido vários trabalhos “a nível do português, cidadania também, informática e matemática” (AC10), optando por não referir nenhum em particular e outro adulto referiu-se aos temas desenvolvidos dentro das áreas como reflexos das suas histórias de vida: “pego naquilo que fiz [portefólio] e gosto, porque fui ao fundo do meu baú buscar as coisas da minha infância, da minha adolescência” (AC6). Branco (2008, p. 12) fala-nos de “baú de recordações”, aquando da sua participação no 2.º Encontro Nacional de CNO, cujo título da sua comunicação suporta a explicação da citação: ‘Vidas em (re)construção’ – “Dinâmicas para a mobilização de competências em PRA” (*ibidem*, p. 1).

Foram três os adultos que se referiram à entrega dos trabalhos com tempos pré-definidos pela equipa pedagógica: “cada semana [...] que íamos lá era-nos proposto um trabalho em que nós tínhamos que entregar na semana seguinte”, referindo-se ao facto de que como eram “trabalhos intensivos” havia quem não conseguisse entregar e “ia acumular com o que viesse na semana seguinte” (AC7); pensamento veiculado por outro entrevistado, corroborando esta ideia, referindo que “já levava outro [trabalho]” (AC9). Parece que podemos convocar para a discussão Quintas (2008, p. 36), que ao debater a natureza da função do formador de adultos (professor, instrutor, facilitador, consultor, agente de mudança, mentor, cujo papel atribuído parece centrar-se mais na sua pessoa do que nas dimensões técnicas da sua intervenção), refere que por

tratar-se de um programa de formação acelerado em que, num espaço temporal reduzido, os formandos deveriam adquirir conhecimentos e competências que numa situação de ensino regular são adquiridos em períodos mais alargados, terá levado ao sacrifício dos processos e, conseqüentemente, à adopção de posturas mais condutivistas.

Outro adulto referiu-se ainda ao prazo estabelecido, salientando que os trabalhos eram feitos de acordo com “as nossas ideias”, mas se não correspondessem a “algumas normas que eram exigidas”, tinham que “rectificar alguns erros [...] porque, às vezes, as pessoas podiam

não interpretar bem e fugiam um pouco ao tema” (AC8). O mesmo adulto completou a sua resposta, adiantando que a escolha dos temas dentro de cada Área de Competências-Chave dependia do percurso pessoal ou “experiência profissional” de cada candidato, pois “nós é que, praticamente, levávamos os temas para dentro”, e como não era “imposto por eles [...] não tinha que ser igual para todos, cada um falava da área que estava” (AC8). Assim, estas ideias parecem vir corroborar a opinião de Gomes, *et al.* (2006b, p. 31):

este processo constrói-se com base em materiais autênticos relacionados com a pessoa de cada candidato que são posteriormente objecto de tratamento. Importa que os mediadores RVCC – técnicos e formadores – promovam e incentivem uma prática de auto-reflexão e estimulem os candidatos a pensar sobre as experiências a que esses materiais se reportam.

Ainda o entrevistado (AC8), ao dizer que os mediadores “têm uma linha” assim como ao mencionar que eram exigidas algumas normas, parece que nos remete para o Referencial de Competências-Chave, como um importante instrumento orientador de linhas de trabalho no seu percurso de RVCC, para a flexibilidade que aquele instrumento imprime na escolha dos temas de vida, pois “nós é que, praticamente, criamos os problemas... sem querer, explicando como é que é a nossa área a nível profissional acabamos por dar depois a arma para eles [mediadores] criarem um problema para nós resolvermos” (AC8). Assim, fundamentamos esta posição do adulto no próprio Referencial de Competências-Chave, do Básico (Alonso, *et al.*, 2002, p. 13):

Entendido assim como um quadro estruturador e orientador, o referencial deve ser o suficientemente aberto de forma a permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a terem que se adaptar ao referencial. [...]

Implica, ainda, uma estrutura suficientemente flexível que possibilite uma pluralidade de combinações, de competências e de componentes de formação, bem como a diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem. Para isso, torna-se prioritário a preparação de equipas de profissionais capacitados para fazerem a mediação entre o referencial e os contextos diversos e plurais, através da construção de dispositivos técnicos e de materiais curriculares que possam vir a completar, reconstruir e enriquecer o referencial. Neste sentido, parece desejável a disponibilização de dispositivos de investigação-acção e acompanhamento que permitam testar, experimentar e validar no terreno a proposta apresentada, antes de proceder à sua progressiva disseminação.

Terminando o seu raciocínio, o adulto ajuizou sobre o mesmo Referencial: “as áreas estão bem estruturadas para aquilo que é preciso para depois cada pessoa saber explorar” (AC8).

Por sua vez, a análise das respostas dos adultos com certificação ao nível do 12.º Ano, no que se refere à mesma categoria, temas desenvolvidos em cada Área de Competências-Chave, indicou as seguintes subcategorias: diversos temas e actividades (AC1 e AC2); apenas um tema (AC5); não mencionaram nenhum tema específico (AC3 e AC4). Um adulto (AC3) apontou os pontos positivos e os negativos das Áreas de Competências-Chave e outro (AC4) só verbalizou os aspectos positivos das mesmas.

Assim, um dos entrevistados revelou alguma dificuldade em descrever os temas – “bastantes” (AC1), segundo a sua opinião –, desenvolvidos nas áreas, referindo-se contudo “a sistemas de equipamentos [...] inserida no tema Comunicação e também ia para as Tecnologias” (AC1), que corresponde ao Núcleo Gerador Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST) da Área STC do Referencial de Competências-Chave do Secundário, cuja UC1 visa intervir, segundo Gomes, *et al.* (2006a), em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais. O mesmo adulto (AC1) referiu-se, também, a outros temas: ambiente e sustentabilidade (AS), sendo que, de acordo com os autores do Referencial (Gomes, *et al.*, 2006a), esse Núcleo Gerador AS (integrado na Área STC) visa a identificação e intervenção em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições num tema indicado pelo adulto: “também [...] que nos preocupa agora, que é a falta de... [...] a nossa sociedade de consumo, que é um exagero” (AC1). Indicou, ainda outros temas que, a partir, por ex., de um “curso em serralharia e mecânica, [...] outras formações de montanha e de mar [...] a parte da programação que eu estou habituado, desenvolvi também bastante [...] as alterações climáticas” (AC1).

À semelhança do adulto anterior, outro entrevistado mencionou vários temas, tais como higiene e segurança no trabalho, turismo, parte técnica dos computadores, ou seja, os “bits e os bytes” (AC2), temas que retomamos mais à frente. Referiu-se, também, à “parte do lazer”, dos quais: “agricultura biológica [...], leituras, [...] passeios a pé” (AC2), e que se pôde verificar no seu portefólio: “Os meus tempos livres são divididos entre a minha horta (quando o tempo assim o permite), um livro ou um bom filme, no Verão vou à praia, faço algumas caminhadas pelas montanhas ou vou passeando pela ilha” (PRA2). A gestão foi um tema referido na entrevista de AC2 e que no PRA do adulto foi tratado por “Assunto: Gestão Doméstica” (PRA2), no qual se pode ler: “A minha gestão baseia-se em algo muito simples ‘nunca gastar mais do que aquilo



que se ganha' ” (PRA2). Medicinas alternativas foi outro dos temas por ele verbalizados e que tratou da seguinte forma no seu portefólio: “dores na coluna [...] levou-me a procurar, mais do que uma vez, o osteopata” (PRA2).

Ao contrário, outro entrevistado gostou de abordar “bastante sobre a fotografia [...], que é um dos meus passatempos preferidos” (AC5), enquanto um outro adulto (AC3) não se referiu a nenhum tema em concreto dentro das três áreas, abordando os pontos fortes e fracos das Áreas de Competências-Chave, a referir na dimensão a descrever seguidamente, se bem que o último adulto (AC4) também não se referiu a nenhum tema em particular.

Fazendo uma síntese em relação aos adultos certificados com o nível B3, quanto à categoria temas desenvolvidos em cada Área de Competências-Chave, registámos que um adulto não especificou nenhum tema dentro das Áreas (AC10), três adultos mencionaram a necessidade de entregar os trabalhos dentro dos prazos (AC7, AC8 e AC9) e o último adulto considerou que esses temas espelhavam as suas histórias de vida (AC6). Sumarizando a mesma categoria e as subcategorias emergentes nos discursos dos candidatos, registámos que durante o processo de RVCC dos cinco adultos do Secundário, dois adultos (AC1 e AC2) refiram-se a diversos temas e actividades; enquanto outro adulto (AC5) destacou apenas um tema e os restantes dois adultos não mencionaram nenhum tema específico, sendo que um deles (AC3) apontou os pontos positivos e os negativos das Áreas de Competências-Chave e o último (AC4) só verbalizou os aspectos positivos das mesmas.

Relativamente à categoria preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave, no que concerne aos cinco adultos de nível B3 entrevistados, apenas três adultos se referiram ao que menos gostaram de abordar, subcategoria em análise, tendo sido na Área MV em que sentiram mais dificuldades (AC7 e AC10) e um outro referiu-se, insatisfatoriamente, aos trabalhos que a equipa técnico-pedagógica pediu para os adultos fazerem em casa (AC6).

Assim, dois adultos de nível Básico referiram que, das quatro Áreas de Competências-Chave preconizadas no Referencial de Competências-Chave, a que menos gostaram foi da Área MV: por ter poucos conhecimentos nessa área, um adulto teve que “pedir ajuda” (AC7) e o outro adulto disse que “fui aprender”, porque “eu sempre tive alguma dificuldade com a matemática”, acrescentando que aquela “foi o lado negativo da história” (AC10). O entrevistado AC7 no seu PRA revelou, na descrição do tópico “Percurso Escolar”, que quando frequentou a Escola

aprendeu relativamente à “**Matemática**<sup>154</sup> – Aprendi a fazer contas de: subtrair, somar, dividir e de multiplicar, equações, numeração romana, unidades de comprimento, unidades de peso, as figuras geométricas, as tabuadas, que tive alguma dificuldade em memorizar”. Assim, de acordo com o Referencial de Competências-Chave (Alonso, *et al.*, 2002, p. 84), foram várias as Unidades de Competência evidenciadas no portefólio do adulto (AC7), a saber: i) “MV3A – Interpretar informação e compreender métodos para interpretar” (*ibidem*, p. 84): o adulto do Básico, B3, revelou “compreender o significado de unidades compostas de medida (por ex. Km/h, habit./Km<sup>2</sup>)” (*ibidem*, p. 84), assim como conseguiu “adequar a estrutura matemática ao problema” (*ibidem*, p. 84) – sendo estes dois dos Critérios de Evidência referentes à UC MV3A: “Isto num campo de futebol com 110m de comprimento e 75 m de largura, que dava um perímetro 370m, para calcular o perímetro somei a medida de todos os lados, 75 + 75 + 110 + 110 = 370m, e uma área de 8.250m<sup>2</sup> ou seja: 110 x 75 = 8250m<sup>2</sup>” (PRA1); ii) MV3C – “Interpretar resultados e apresentar conclusões” (*ibidem*, p. 84). Na descrição do seu “Percurso Profissional” (PRA1), o adulto de nível B3 relevou-se capaz de interpretar resultados e apresentar conclusões, na medida em que foi capaz de “construir e designar tabelas, gráficos” (*ibidem*, p. 84) – Critério de Evidência referente à UC –, o que o ajudou na construção de tabelas / gráficos, aquando da descrição da sua passagem por uma estufa de flores, onde apresentou as possibilidades das dimensões da mesma, assim como do tanque de rega; iii) “MV3D – Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático”: o adulto apresentou um “problema sobre áreas” (*ibidem*, p. 93), denotando-se que o adulto interpretou o espaço físico da sua sala de aula da “1ª classe” (PRA1), enquadrando-o num modelo matemático, já que “se a sala fosse quadrada e tivesse 16m<sup>2</sup> de área, teria 4m de largura e 4m de comprimento, porque  $c \times l = A$ ” (PRA1).

Ainda assim, este adulto acrescentou também algumas dificuldades sentidas em LC: “eu pedi ajuda assim... às vezes para elaborar o texto, aquelas palavras assim mais coisa... vírgulas e isso” (AC7). No entanto, no seu PRA, o adulto referiu-se à Língua Portuguesa da seguinte forma:

Português – Aprendi a ler, escrever, fazer os tempos dos verbos, construir frases, fazer resumos dos textos, adorava fazer composições, fazia ditados, e cada palavra errada, tinha que a escrever correctamente dez ou vinte vezes.

---

<sup>154</sup> Negrito no original.

Uma vez quando andava no 3º ano, o professor mandou-nos fazer uma composição sobre flores, e de toda a turma, a minha foi a melhor, então colocaram-na num painel no corredor da escola, cada vez que por lá passava ficava toda orgulhosa, e isto marcou-me de uma tal maneira que ainda hoje lembro-me dessa composição (PRA1).

Por fim, o último adulto que se referiu a algo que não tivesse apreciado, fê-lo da seguinte forma: “O que menos gostei foi do muito trabalho [...] que me mandavam para casa” (AC6), nomeadamente a equipa técnico-pedagógica.

Por sua vez, e no que concerne aos temas eleitos ou preferidos pelos adultos do Básico, subcategoria o que os adultos mais gostaram, a partir da análise de discurso dos cinco entrevistados encontramos alguma divergência de opiniões, como a seguir se comprova. Um adulto não elegeu nenhum tema, pois usando as suas palavras “gostei, gostei mesmo de qualquer um, não tive qualquer problema com qualquer um deles, por isso nem sei qual hei-de referir” (AC9). Outro adulto referiu que não podia “dizer que isto é tudo bom” (AC6), atribuindo as suas preferências à matemática e à informática, em que se questionou: “o que eu mais gostei? Não é tanto isso, mas o que mais me serviu para a minha vida” (AC6), substituindo assim o verbo “gostei”, enquanto acto de simples preferência, pela expressão “o que mais me serviu para a minha vida”, admitindo terem sido as Áreas de Competências-Chave MV e TIC, não esquecendo, entretanto, “também o português”, na qual “estava mais ou menos bem” (pois o seu trabalho implicava fazer relatórios escritos). Contudo, admitiu que esta área teve a sua aplicabilidade na sua vida prática, pois “nunca pus o acento no *a* de hidráulica e aprendi foi aqui!”, sendo que trabalhava na D. S. Hidráulica. Este entrevistado considerou, assim, que a MV, TIC e LC – “em especial o computador, a matemática” (AC6) – foram bastante úteis “para a minha vida profissional”, parecendo-nos apadrinhada assim a ideia que o processo de RVCC considera, através do Referencial de Competências-Chave (Alonso, *et al.*, 2002, p. 10),

a necessidade de reconhecer e validar competências adquiridas com base na experiência de vida e de trabalho, com vista a, por um lado, ajudar o adulto a desenhar o seu percurso de desenvolvimento profissional e pessoal e, por outro, legitimar e certificar socialmente essas competências em termos de empregabilidade.

Outro dos entrevistados de nível B3 corroborou a posição do último adulto, apesar de começar o seu discurso com uma aparente incapacidade de destacar uma das áreas, uma vez que “gostei de todas!” (AC8), pois considerou que

são todas importantes, porque mexe [...] com tudo o que nós precisamos também no dia-a-dia [...] Qualquer uma área [...] das quatro... foi importante porque melhorou-me como ser, mesmo a nível de comunicação [...] As áreas foram boas, foram benéficas [...], porque veio dar outra estabilidade (AC8).

Como já afirmado, o mesmo entrevistado (AC8) reforçou a opinião anteriormente defendida pelo adulto AC6, referindo-se também à aplicabilidade prática de algumas áreas à sua vida, já que “acabamos por, no dia-a-dia, meter a matemática sem nos apercebermos que estamos a fazer contas, [como] as áreas [...], as diagonais num campo de futebol [...]. E isso foi uma área que foi gratificante, [...] foi interessante” (AC8). Parece-nos poder avocar para a presente discussão Alonso, *et al.* (2002, p. 71) quando afirma:

efectivamente, a Matemática tem um valor instrumental inquestionável na resolução dos problemas do quotidiano, desde os mais elementares até aos mais complexos. Além disso, muitas das actividades profissionais recorrem frequentemente ao desempenho de tarefas matemáticas.

O mesmo adulto (AC8) referiu-se ainda às TIC, área que, de acordo com o último autor (*ibidem*, p. 55), “corresponde ao crescente papel que as tecnologias desempenham nos tempos actuais, em todos os campos de actividade, nas mais variadas profissões e, em geral, no dia-a-dia das pessoas”, sendo que “tive que saber funcionar com o *Excel* e com o *Word* e tem muita coisa ali que nós podemos fazer e isso foi bom” (AC8); e referiu-se ainda à Área LC, continuando a ressaltar a proximidade relacional das áreas à sua experiência de vida, sendo que, aquando da escolha de um “livro para ler interpretar e depois descrever esse livro, tanto escrito como oral” (AC8), escolheu um que falava de um caso “verídico, que é do dia-a-dia, que se passa hoje em dia” (AC8), sendo que pela análise que se fez ao discurso deste adulto, parece-nos que ele tinha consciência de que

A leitura enriquece e flexibiliza as estruturas mentais do indivíduo facilitando novas aprendizagens e ajudando-o a ter consciência do mundo que o rodeia através de conhecimentos reproduzidos em diferentes suportes tecnológicos, a desenvolver o sentido estético e a entender simbologias.

O acto de escrita, como o da leitura, para além de ajudar o indivíduo a estruturar e desenvolver os seus esquemas mentais, é indispensável também ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo numa sociedade onde impera a língua escrita (Alonso, *et al.*, 2002, p. 33).

O destaque d’ “a cidadania” deu-se por outro entrevistado de nível B3, em que justificou a escolha da área com a seguinte frase: “talvez foi o lado que eu gostei mais, porque também

sou uma pessoa que gosto de saber e procurar e aprofundar todos os temas que normalmente vêm ter comigo. [...] Foi onde me senti mais à vontade” (AC10), desvelando também uma relação da respectiva Área CE à sua vida e à forma como a encara. De acordo com Alonso, *et al.* (2002, p. 71), a cidadania coloca-se ao plano “da expressão de comportamentos (de cidadania e de empregabilidade) tornada possível pela apropriação de competências”, que as outras três áreas propiciam.

Por fim, um adulto com equivalência ao 9.º Ano mostrou dificuldade em responder, sendo que de início não sabia muito bem, mas depois de reflectir referiu: “gostei de imensas coisas... [...] adorei a Rede de Relações, A minha fotografia” (AC7). De salientar que tivemos a oportunidade de ver o PRA deste adulto, em que, para esta actividade, o adulto colocou uma fotografia sua como papel de fundo e descreveu-se física e psicologicamente, revelando os seus gostos pessoais e os seus planos para o futuro. No tema rede de relações, o adulto deu-lhe o subtítulo, que sugere o que se poderia encontrar no seu PRA “**Relações e Aprendizagens**”, no qual se pode ler:

É claro que a vida por si só já é uma aprendizagem contínua, a cada dia, a cada hora, a cada minuto, vão-nos surgindo situações em que temos de ser instrutores de nós próprios, e eu só poderei saber se sou boa ou não baseada naquilo que experiencio. [...]

Vou começar por citar o que as pessoas que seleccionei na **Rede de Relações**<sup>155</sup> aprenderam comigo, ou em que eu de alguma maneira tive influência nas suas vidas. De salientar que isto foi um trabalho em que questionei directamente cada uma delas, e todas me responderam por escrito, de maneira que vou escrever na íntegra o depoimento de cada uma. De seguida vou expor aquilo que aprendi, ou relembrei com cada uma (PRA1).

Relativamente à categoria preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave, mas agora pressupondo a análise da amostra do Secundário, no que concerne à subcategoria aquilo que os candidatos menos gostaram de realizar, dois adultos do Secundário referiram-se a um trabalho / tema que não gostaram dentro de uma área, sendo que para um deles foi a “parte técnica dos computadores” (AC2) e o outro entrevistado não gostou de “desenvolver sistemas de equipamentos e coisas assim, acho um pouco vulgares” (AC1), ligando, assim, ambos os adultos esses aspectos / desprazeres às suas pessoas, às suas experiências de vida. Outro adulto considerou que a Área CP foi a que menos gostou, explicando o seu motivo na

---

<sup>155</sup> Destacados no original.

avaliação inerente à atribuição de créditos dentro daquela área: “a que menos gostei foi a Cidadania e Profissionalidade”, pois ao contrário das “outras duas”, com CP “a obtenção de créditos não é da mesma forma... o tipo de avaliação do conteúdo daquilo que queremos desenvolver não é realizado da mesma forma, por isso eu senti mais dificuldade” (AC3).

Na nossa opinião, quando o adulto referiu a diferenciação que fez de CP parece-nos querer dizer, à semelhança do já apresentado aquando da análise do Referencial de Competências-Chave – Secundário, que Cidadania e Profissionalidade é considerada como uma área transversal e integradora de competências-chave e é “como horizonte em que se inscrevem e adquirem sentido as outras duas Áreas” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 23), estando “fundado na articulação das três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas sociais e económicas” (*ibidem*, p. 24). Neste sentido, as outras duas Áreas têm uma natureza muito mais instrumental e operatória nos domínios de conhecimento nelas contidos. Entretanto, existe uma forte interacção entre as diferentes Áreas, pois o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras, reconhecendo-se que algumas competências são comuns às diferentes Áreas, resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave. Um outro adulto falou também dos créditos: “Ao fim e ao cabo [mediadores] valorizaram de tudo um pouco, dentro daqueles créditos que eram exigidos” (AC1), referindo-se assim à forma de avaliação realizada durante o processo de RVCC, tendo já o assunto da avaliação por créditos sido referida por outro entrevistado, AC3. A este propósito o Guia de Operacionalização do Referencial (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 57), explica que

a avaliação deve apoiar-se num sistema de créditos, como referência fundamental através da qual é possível, por um lado, o candidato e os técnicos orientarem-se ao longo do processo de preparação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e, por outro lado, o júri de validação apoiar-se para a sua tomada de decisão. Isto significa que, para efeitos da obtenção do diploma, os elementos do júri devem certificar-se de que o candidato fez, através da reconstrução (e explicitação) das suas próprias competências, um determinado número de créditos, que equivalem a um certo volume de competências, dentro das Áreas e Temas considerados relevantes no Referencial (prevendo este, para o efeito, um vasto campo de possibilidades).

Para um adulto, o menos agradável de fazer para o seu portefólio foi o que esteve ligado a “sistemas de equipamentos” (AC1) e para o outro adulto o único aspecto menos aprazível e do qual

eu não gostei, porque não tem muito a ver comigo, foi um sobre a parte informática, mas não informática como utilizadora que eu faço e utilizo – e utilizo bastante os computadores e a internet e os programas de gestão [...] – o que eu não gostei mesmo e isto é capaz de ficar registado sempre, que é sobre os bits e os bytes (AC2),

que se enquadrou na Área de Competências-Chave STC. No seu portefólio este item intitulou-se “*Assunto:* <sup>156</sup> Micro e Macro-electrónica”, em que o autor explicou o que significam as respectivas siglas, referindo que “ambas as capacidades RAM [...] memória do computador e o disco rígido são medidos em BYTES que são simplesmente os ‘tamanhos’ ”, enquanto compara os bits com “dígitos” (PRA2); não explicando, de facto, a aprendizagem que daí adveio para a sua vida, como fez nos outros temas abordados. O mesmo adulto completou que “foi o único trabalho que não me deu prazer nenhum, foi o último e talvez tivesse mesmo deixado assim mais para o fim” (AC2) e, por isso, parece-nos que essa razão explica o facto de admitir no seu discurso que “hoje se me perguntar eu não faço a mínima ideia”, referindo-se ao que lá tratou e sublimando aqui a ideia já anteriormente debatida na dimensão reconhecimento social, relativamente à orientação da aprendizagem, de que as aprendizagens dos adultos são orientadas para a resolução de problemas / tarefas quotidianos, desenvolvidas em contextos de situação da vida real (Knowles, 1989). Esta ideia também se encontra sublinhada no Referencial de Competências-Chave (Gomes, *et al.*, 2006a): um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos.

À semelhança do anterior, outro adulto referiu-se não propriamente a uma área que tenha gostado menos ou não tenha gostado de todo, mas nomeou o trabalho que teve que fazer, baseado num “episódio que se passou na minha vida... que foi um acidente de viação que eu tive há cerca de dois anos atrás, mas pelo menos serviu-me como lição de vida” (AC5) revelando, assim, que a eficaz familiarização com o passado traduzir-se-á na melhor forma de viver e lidar com o futuro (Dewey, 1971). Por sua vez, outro entrevistado (AC3) disse explicitamente que, das áreas “a que menos gostei foi a Cidadania e Profissionalidade”, pois ao contrário das “outras duas”, com CP a “obtenção de créditos não é da mesma forma... o tipo de avaliação do conteúdo daquilo que queremos desenvolver não é realizado da mesma forma, por isso eu senti mais dificuldade”.

---

<sup>156</sup> Itálico o original.

No que concerne aos aspectos que os adultos do Secundário consideraram mais agradáveis, categoria agora em análise, um adulto (AC4) referiu-se às áreas como algo que tenha gostado, não tendo apontado nada que não tivesse apreciado, enquanto as restantes respostas apontaram caminhos, escolhas e preferências divergentes: um adulto preferiu o tema Ambiente e Sustentabilidade (AC1); enquanto outro elegeu Higiene e Segurança no Trabalho (AC2); outro candidato (AC5) destacou a fotografia e o último (AC3) disse ter preferido STC e LC.

Um adulto disse que “o que mais gostei foi o tema que eu me debrucei mais, foi Ambiente e Sustentabilidade” (AC1), que estava directamente relacionado com a sua experiência profissional, pois o adulto trabalhava num Parque Natural e gostava particularmente da sua actividade profissional, lembrando-nos o preconizado no Referencial de Competências-Chave, de nível Secundário, que assenta na noção de centralidade do percurso singular de cada adulto, cujas situações de vida constituem “o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 23). Um outro entrevistado (AC2) corroborou a opinião anterior, admitindo também que “tudo o que eu fiz foi relacionado com aquilo que eu sou e com aquilo que eu gosto e com aquilo que eu aprendi também profissionalmente”, o que vai ao encontro do Referencial, pois mesmo na própria “representação gráfica do modelo de articulação das Áreas de Competências-Chave, sublinha-se a centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências ao longo da vida” (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 16). O adulto afirmou que gostou “de todos menos um” (AC2), destacando todavia que os seus temas favoritos “têm a ver com a higiene e segurança no trabalho”, adaptada ao turismo, pois no seu PRA pôde ler-se “enquanto funcionária de um Tour Operador Britânico tive a oportunidade de fazer formação em Higiene e segurança no trabalho”. A respeito deste assunto, escreveu no seu portefólio:

**acredito que a Certificação em higiene e segurança apresenta-se como uma estratégia essencial para manter e promover um Turismo economicamente interessante e sustentável.**

**De facto, com a globalização dos mercados e o alargamento da concorrência a necessidade de apresentar comprovativos de reconhecimento do cumprimento dos requisitos específicos tais como a certificação em diversos sistemas de qualidade, o Sistema de higiene e segurança assume um papel cada vez mais importante<sup>157</sup> (PRA2).**

---

<sup>157</sup> Destacado no original.



O mesmo adulto, no decorrer do seu portfólio, demonstrou aplicar e implementar os conhecimentos advindos da formação: **“No meu caso pessoal faço uso de todas as minhas aprendizagens sempre que utilizo um hotel / restaurante procuro identificar algumas referências chave”**<sup>158</sup> (AC2), dando uma série de exemplos disso. Não podemos deixar de citar o adulto que, durante a entrevista, se referiu ao trabalho realizado durante o seu processo de RVCC, especificamente ao portfólio da seguinte forma: “Aquilo foi um dossiê de prazeres, fazer aquilo... foi mesmo um dossiê de prazeres!”, o que se notou ao analisar o seu PRA.

Um outro entrevistado referiu: “A área que eu mais gostei... hum, falei bastante sobre a fotografia também, que é um dos meus passatempos preferidos” (AC5), ideia também corroborada por outro adulto, com a denominação de “parte do lazer” (AC2), e que nos parece fundamentar, mais uma vez, a ideia de que o processo de RVCC parte das experiências de vida dos sujeitos, isto é, “os adultos ‘são’ as suas experiências de vida e é essa realidade central que importa tornar consciente e dar forma no processo RVCC” (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 28).

Já um outro entrevistado, começando por responder “eu gostei de todas, sinceramente eu gostei de todas”, acabou por admitir que preferiu STC e LC “porque como [...] eram praticamente interligadas, era muito fácil chegar a uma, chegava-se a outra”, provavelmente acrescentando que por essa razão “inicieei pela TIC e Linguagem e Comunicação” (AC3). Assentes no Referencial de Competências-Chave (*ibidem*, p. 24), podemos referir que

As duas Áreas - *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cultura, Língua, Comunicação* <sup>159</sup> (CLC) – são consideradas de natureza instrumental e operatória, como foi referido, envolvendo domínios de competências específicas e cobrindo campos científicos e técnicos muito diversos, mas utilizando estruturas iguais e os mesmos elementos de referência conceptual.

Por fim, outro candidato referiu prontamente que não teve nenhuma área de eleição:

Eu não tenho nenhuma preferida, porque gostei de todas, adorei fazer todas, tanto é que das pessoas que me acompanhavam eram excelentes, porque às vezes uma pessoa prefere uma área ou outra devido também a quem nos acompanha ao longo do processo. No meu caso eu acho que encaixei mesmo bem... éramos uma equipa de mulheres e foi uma maravilha! (AC4).

---

<sup>158</sup> Destacado no original.

<sup>159</sup> Itálico no original.

Esta citação do adulto (AC4) remete-nos para literatura da especialidade (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 95) na medida em que os mesmos defendem:

Os candidatos aos processos de RVCC são acompanhados por uma equipa de profissionais que inclui os técnicos de RVC - elementos fundamentais de ligação entre os candidatos e o sistema, os quais efectuam um acompanhamento transversal a todas as etapas do processo - e os formadores - coadjuvantes dos primeiros e responsáveis pelas formações complementares, sempre que consideradas necessárias. A equipa técnico-pedagógica trabalha com e para o candidato, no quadro de uma relação colaborativa, fundada na assumpção de diferentes papéis que convergem para um desígnio comum. O papel da equipa é de suporte, sendo o candidato o verdadeiro protagonista de todo o processo.

Em suma, no que concerne à categoria preferências dos adultos de nível B3 pelas Áreas de Competências-Chave, dividimos as suas respostas em duas partes, logo duas categorias: o que menos gostaram e o que mais gostaram. Quanto ao primeiro caso, dois adultos (AC7 e AC10) referiram-se à Área MV como a que menos gostaram e um adulto (AC6) disse que não gostou dos trabalhos que a equipa pedagógica mandou para casa. Em relação às áreas ou temas preferidos, um adulto (AC9) não especificou nenhum tema; as Áreas MV, TIC e LC foram eleitas por dois entrevistados (AC6 e AC8); a Área CE foi nomeada por um adulto (AC10) e a Rede de Relações - A minha fotografia foi a preferida por outro adulto (AC7). Entretanto, relativamente à mesma categoria, preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave, no que concerne à subcategoria aquilo que os candidatos menos gostaram de realizar, dois adultos do Secundário (AC1 e AC2) não gostaram de abordar um tema / actividade dentro de uma área, com base nos seus gostos pessoais e nas suas experiências de vida; outro adulto (AC3) considerou que a área CP foi a menos preferida. Em contrapartida, quanto aos aspectos que os adultos do Secundário consideraram mais agradáveis, categoria agora em análise, um adulto (AC4) apreciou todos os aspectos das áreas, enquanto as restantes respostas foram divergentes entre si: um adulto preferiu o tema Ambiente e Sustentabilidade (AC1); enquanto outro elegeu Higiene e Segurança no Trabalho (AC2); ainda outro candidato (AC5) destacou a fotografia e, por último, um interveniente (AC3) disse ter preferido as Áreas STC e LC.

A valorização dos AE e histórias de vida foi analisada com base nas duas categorias: temas desenvolvidos em cada Área de Competências-Chave e preferências dos adultos pelas mesmas. Relativamente à primeira categoria, enquanto um adulto de nível B3 (AC10) não especificou nenhum tema dentro das Áreas, foram dois os adultos do Secundário (AC3 e AC4) que se referiram a esse facto, sendo este o único item em que houve registo dos dois níveis; a

subcategoria temas como retrato das histórias de vida foi encontrada a partir da análise do discurso de um adulto de nível B3 (AC6), ao passo que a subcategoria entrega dos trabalhos dentro dos prazos estipulados pelos mediadores foi a mais nomeada pelos adultos do Básico, tendo-se encontrado nas palavras de três adultos (AC7, AC8 e AC9), parecendo ser esta uma das preocupações prementes destes sujeitos; incluímos o discurso de dois adultos do Secundário (AC1 e AC2) na subcategoria em que os mesmos se referiram a vários temas / actividades desenvolvidos durante o processo de RVCC e, por fim, a subcategoria uma actividade destacada, foi verbalizada por um adulto do Secundário (AC5).

As preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave foi a outra categoria emergente do discurso dos candidatos, cuja análise desse discurso conduziu-nos, imediatamente, para a existência de duas subcategorias: o que os adultos menos gostaram e o que eles mais gostaram de abordar no seu percurso. Quanto à primeira subcategoria, há a registar que inscrevemos três adultos de cada nível, B3 e Secundário, sendo que a semelhança numérica não equivaleu à semelhança semântica. Assim, para dois adultos de nível B3 (AC7 e AC10), a Área MV foi a que menos gostaram e o outro candidato do mesmo nível (AC6) não gostou dos trabalhos que a equipa pedagógica deliberou que fossem feitos em casa; já dois adultos do Secundário (AC1 e AC2) não gostaram de abordar um tema / actividade dentro de uma área e, por fim, a área que um adulto do Secundário (AC3) menos gostou, foi CP. Por sua vez, em relação à subcategoria o que os adultos mais gostaram de abordar, um adulto de nível B3 (AC9) não especificou nenhum tema; as Áreas MV, TIC e LC foram eleitas por dois entrevistados igualmente do Básico (AC6 e AC8); a Área CE foi nomeada por um adulto de nível B3 (AC10) e a Fotografia foi o único item referido por adultos dos dois níveis, sendo que foi a actividade preferida por um adulto de nível B3 (AC7) e por outro do Secundário (AC5). Os discursos dos restantes quatro entrevistados do Secundário foram divididos em: Ambiente e Sustentabilidade (AC1); Higiene e Segurança no Trabalho (AC2); Áreas STC e LC (AC3) e todas as Áreas de Competências-Chave (AC4).

### **Categoria relação dos trabalhos realizados no CNO com as experiências de vida dos adultos**

No que concerne à experiência de vida (re)tratada no/para o PRA, todos os adultos do Básico responderam de forma positiva à questão “3.1. Que relação tiveram os trabalhos / temas desenvolvidos ao longo do processo com a sua experiência de vida?”, enquanto as réplicas dos adultos do Secundário não foram tão homogêneas: três responderam igualmente de forma afirmativa (AC3 a AC5), um adulto, apesar de confirmar a relação, exceptuou “a parte dos computadores, a parte técnica” (AC2) e, por último, um adulto entrevistado considerou que “teve uma relação bastante directa” (AC1). Com base nestas respostas, encontramos a categoria relação dos trabalhos realizados no CNO com as experiências de vida, que, por sua vez, foi subdividida nas seguintes subcategorias: portefólios e áreas de formação / construção curricular (tabela 23). Assim, ambas as subcategorias registaram o mesmo número de ocorrências entre si quanto aos entrevistados dos dois níveis, a saber: subcategoria portefólios foi encontrada a partir do discurso de dois adultos, quer de nível B3 (AC8 e AC10), quer do Secundário (AC2 e AC3) e a subcategoria áreas de formação / construção curricular foi elencada por três adultos com equivalência ao nível do 9.º Ano (AC6, AC7 e AC9) e por três adultos do Secundário (AC1, AC4 e AC5).

Tabela 23 - Categoria relação dos trabalhos realizados no CNO com as experiências de vida dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Portefólios
Áreas de formação / construção curricular

Ao admitir a correlação das actividades do CNO com a sua experiência de vida, um entrevistado de nível B3 referiu que:

também cativa depois, pois vasculhou as quase esquecidas histórias do passado, tentando perceber quais foram os pontos marcantes, positivos ou negativos, de quando nós éramos crianças / adolescentes [...] isso é gratificante mesmo para o futuro nós lembrarmos o nosso passado e isso é fazer uma paragem... é como fazermos o filme da nossa vida, em que tudo fica registado e está num livro e, quem o consultar consegue quase fazer um relato da minha vida (AC8).

A este propósito, Behrens (2008, p. 155) alerta para o seguinte facto:

Se bem que a história se decalque sobre o vivido da pessoa, ela transforma subtilmente a realidade com o objectivo de responder a uma necessidade de valorização da identidade. A história perde, portanto, em objectividade, mas não em verdade, precisamente porque o actor a redigiu tendo em conta a sua vivência pessoal e, por isso, é a expressão da sua essência.

O autor (*ibidem*, p. 155) acrescenta ainda que o acto de escrever para/num portefólio

desencadeia um processo cognitivo, no sentido em que há uma distanciação e se constrói um enredo das experiências pedagógicas vividas. A escrita permite um recuo relativamente aos acontecimentos vividos, reflectir sobre eles e perspectivá-los. Assim se opera uma objectivação dos acontecimentos que, contados em diferido, se transformam numa história.

MacDonald (1997) fundamenta esta posição, referindo o facto de o portefólio facilitar e promover a partilha de informação obtida, providenciando informação útil e precisa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de cada sujeito, através do destaque positivo de evidências concretas das competências e realizações do mesmo, tende a favorecer a comunicação entre professores/formadores e alunos/formandos. O portefólio valida o que se sabe sobre o aluno/formando e como aprende, registando e assinalando as experiências de aprendizagem realizadas pelo aluno/formando ao longo do tempo. Com base em MacDonald (*ibidem*), parece-nos pertinente o enunciado de um adulto de nível B3, que se refere da seguinte forma aos trabalhos feitos para o seu PRA:

trabalhos que eu fiz, estavam muito pessoais, porque todos eles retratavam alguma coisa que eu fiz, ou algo que eu sinto, ou algo que eu penso, ou algo que eu sugeri... tudo! [...] eu até tenho alguma formação e informação da parte das técnicas que identificaram muito bem o meu trabalho, quem me conhece e olhasse para o que eu fiz identificava logo quem tinha feito, que era eu, porque realmente estava muito pessoal (AC10).

Relativamente aos conhecimentos específicos, expressos nos conteúdos das áreas de formação, ou seja, à construção do currículo, subcategoria agora em análise, alguns entrevistados de nível B3 referiram algumas dificuldades: “uma parte que demos [...] em matemática [...] era um bocadinho afastada” (AC7). Essas dificuldades foram, na opinião do entrevistado, minimizadas pelo facto de a formação ter abordado, com frequência, as vivências de cada um para, a partir delas, introduzir os novos conteúdos: “os profissionais de RVC e formadores foram buscar a música para... a matemática”. De acordo com Quintas (2008), são

de vária ordem os acontecimentos correntes que afectam directamente a vida dos formandos, sendo que o desafio dos formadores é incluí-los no currículo existente e relacioná-los com os objectivos académicos. Da análise do portefólio do adulto (AC7), pudemos verificar que foram efectuadas, nessa actividade, figuras e tabelas com fracções. Aliás, pela análise dos portefólios conseguimos verificar que, de facto, os vários trabalhos ou temas abordados pelos adultos desenvolveram, no caso da certificação a nível do 9.º Ano, as quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Matemática para a Vida e Cidadania e Empregabilidade.

Posição análoga revelou outro entrevistado, quanto à correspondência feita pelos mediadores: “é essa matemática muito necessária, porque lido muito com números” (AC6), estabelecendo também ele mesmo a relação entre as áreas de competências-chave e as diversas actividades desenvolvidas para e na sua vida quotidiana.

Numa investigação realizada no âmbito de cursos EFA, em que um dos âmbitos estudados foi o processo de construção curricular que é desenvolvido neste modelo educativo, Quintas (2008, p. 7) conclui que a construção curricular assenta na crença de que “a vida de todos os dias se pode constituir no objecto da acção pedagógica e que os conhecimentos e as competências que se constroem adquirem mais sentido quando transportadas para o quotidiano dos formandos”.

Ao contrário, dos dois adultos de nível B3 anteriormente citados, o entrevistado AC9 não revelou dificuldades ao nível das áreas de formação, pois

era tudo trabalhos relacionados comigo, tipo por ex. ‘A minha viagem de sonho’, [...] outros trabalhos que eu fiz, [...] por ex. a nível do meu trabalho, o que é que eu desempenhava, o que é que costumava fazer, pronto! Não tive qualquer problema em fazer, porque eram tudo coisas vividas do dia-a-dia e coisas idealizadas, a minha viagem de sonho nunca a fiz mas tenciono fazer e eram coisas que já estavam sonhadas e em mente, por isso foi só colocar mesmo no papel (AC9).

Relativamente à subcategoria áreas de formação, dois entrevistados de nível Secundário referiram a relação dos trabalhos com as experiências de vida “mais a nível profissional” (AC5), sendo que “estava bastante à vontade em grande parte das áreas para falar e isso também me ajudou” (AC1). Um outro entrevistado foi de opinião que “escrever uma história de vida tem muito que se lhe diga ...não recaiu em facilitismos, como por vezes as pessoas ouvem falar” (AC4). Contudo, considerou, simultaneamente, o exercício enriquecedor: “primeiro, estamos a abrir as páginas da nossa vida que já estão fechadas e às vezes há coisas que parece que já

passaram mas que ficaram por resolver e depois temos que integrar nessa história de vida as diferentes áreas. [...] Eu acho que é muito enriquecedor” (AC4).

Já no que concerne à análise da subcategoria portefólios para a amostra do Secundário, referimos que para um dos entrevistados a dificuldade não foi evidente: “tudo aquilo que eu desenvolvi no e para o portefólio estava relacionado comigo” e por isso “funciona como um diário” (AC3). O mesmo entrevistado acrescentou que “o processo de RVCC serviu para enriquecer os conhecimentos da própria pessoa”. Reforçou duas vezes esta ideia: “porque houve coisas que eu já tinha vivido há muitos anos [...] e só agora é que eu tive oportunidade – talvez porque me foi exigido [...] procurar o porquê... tentar saber mais a nível científico, ou seja, acabei por ir à pesquisa, tive que ir descobrir” (AC3). Outro entrevistado referiu-se ao portefólio dizendo: “aquele livro ... é a minha vida” (AC2). Utilizou esta expressão três vezes, reforçando esta ideia com as locuções “sou eu” (quatro vezes) e “és tu” (duas vezes), esta última referindo-se ao que os outros pensaram do seu portefólio quando o leram. Exceptuou a parte técnica dos computadores, que não espelhava a sua vida. O entrevistado acrescentou que:

durante o júri final, a profissional de RVC achou um mimo eu segurar o dossiê... sem ser premeditado ... porque ... tudo aquilo que ali está sou eu ... desde a história de vida, desde as pessoas com que eu contactei quando criança, desde coisas familiares ... é a minha parte profissional, a minha parte de prazer, as coisas que eu gosto de fazer (AC2).

Murphy (1998) advoga que os conteúdos do portefólio revelam não apenas onde o aluno/formando chegou mas, também, como lá chegou. Também Zabala (2001, p. 195) refere: “que se situem as decisões metodológicas no lugar que lhes corresponde; o problema não está em saber, primeiro que tudo, ‘como fazer’ mas sim ‘que fazer’ e ‘porquê’. A resposta a estas duas interrogações indica, igualmente, a direcção do ‘como’”. Em consonância, Klenowski (2005, p. 38) refere que “todos los portafolios contienen ‘elementos de evidencia de aprendizaje significativo’ y cuanto más relevante sea la prueba, más útil resultará valorar el nivel de logro alcanzado”. O autor acrescenta que o portefólio pode incluir projectos e diários, fomentando a aprendizagem reflexiva e incorporando, por conseguinte, “experiências individuales, puntos centrales” (Klenowski, 2005, p. 134). Desta forma, “estos estudiantes están informados de que el portafolios es ‘un perfil único que puede reflejar no solo los logros sino también el desarrollo y el progreso’ ” (*ibidem*, p. 134).

Também pelos discursos dos entrevistados do Secundário, podemos concluir que no portefólio:

o autor descobre-se como herói da história [...] Fala de si mesmo, numa narrativa que tem por objecto a sua própria vivência pedagógica pessoal. Os incidentes retidos aparecem, num primeiro tempo, como fragmentos de um diário íntimo. Eles são comparados, colocados em cena e dramatizados, de tal maneira que daí resulte uma história com sentido para o autor e na qual ele encontre um desfecho o mais significativo possível (Behrens, 2008, p. 155).

A categoria relação dos trabalhos com as experiências de vida foi subdividida em duas subcategorias: portefólios e áreas de formação / construção curricular, sendo de destacar que ambas as subcategorias registaram o mesmo número de ocorrências entre si quanto aos entrevistados dos dois níveis: a subcategoria portefólios foi elencada a partir do discurso de dois adultos, quer de nível B3 (AC8 e AC10), quer do Secundário (AC2 e AC3) e a subcategoria áreas de formação / construção curricular foi encetada por três adultos com equivalência ao nível do 9.º Ano (AC6, AC7 e AC9) e por três adultos do Secundário (AC1, AC4 e AC5). Consideramos que estas duas subcategorias se encontram intimamente imbricadas, tanto a nível do discurso dos próprios adultos, como a nível da própria fundamentação dos autores apresentados e acreditamos que a situação se deve ao facto de os trabalhos nomeados pelos adultos, feitos para evidenciar competências nas diversas Áreas de Competências-Chave, tiveram como fim último a construção do portefólio de cada adulto.

### **Categorias: competências adquiridas na/pela vida fora dos adultos e desenvolvimento de novas / outras competências pelos adultos**

As competências acima referidas surgiram após a análise de conteúdo referente a duas questões directamente relacionadas: “7. Que competências foram reconhecidas ao longo deste processo?” e “7.1. Entende que desenvolveu outras competências?”. A partir da primeira questão aludida encontrámos a categoria competências adquiridas na/pela vida fora, enquanto a categoria desenvolvimento de novas / outras competências emergiu a partir do discurso destes actores em relação à pergunta 7.1. da entrevista semi-estruturada.

Assim, através da pergunta n.º 7, demos voz aos pensamentos dos adultos acerca das competências *a priori*, efectivamente reconhecidas em processo – das quais já eram portadores e sob as quais já se tinham apropriado ao longo das suas vidas, sendo perceptível e fundamentado que o nível do induzido (Figari, 1996) surgisse como quadro e imagem de fundo



em grande parte da análise desta subcategoria. Pela análise do discurso dos intervenientes, encontramos algumas subcategorias, a saber: competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho; competência como saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes; competência como saber fazer; correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado); competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida; competências como relativização da importância das formações iniciais / aprendizagens adquiridas apenas em contexto escolar; competências relativas às áreas do Referencial; avaliação das competências e competências para ingressar no ensino superior (tabela 24).

De acordo com o atrás mencionado e a figura que se segue, passamos a analisar o conteúdo das palavras dos autores, enquadrando-as nas subcategorias apontadas, e fazendo-o, tal como tem acontecido até aqui, em primeiro lugar, a partir da amostra do Básico e depois da do Secundário.

Tabela 24 – Categoria competências adquiridas na/pela vida fora dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho
Competência como saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes
Competência como saber fazer
Correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado)
Competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida
Competências como relativização da importância das formações iniciais / aprendizagens adquiridas apenas em contexto escolar
Avaliação das competências
Competências relativas às áreas do Referencial
Competências para ingressar no ensino superior

Relativamente à amostra do Básico, um adulto (AC7) referiu a competência como saber fazer, tendo-se registado apenas uma resposta enquadrável na avaliação de competências (AC8),

assim como também na competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho (AC7) e, por fim, competências para ingressar no ensino superior (AC8). Dois adultos incluíram-se na correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado), (AC6 e AC9) e competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida (AC7 e AC10). Por sua vez, três adultos (AC7, AC8 e AC9) referem-se às competências relativas às áreas do Referencial durante a entrevista e às competências como relativização da importância das formações iniciais / aprendizagens adquiridas apenas em contexto escolar (AC6, AC8 e AC10). Por fim, a subcategoria competência como saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes foi a que registou o maior número de respostas, com quatro adultos (AC7, AC8, AC9 e AC10).

Começando por analisar o discurso dos entrevistados com certificação ao nível do 9.º Ano, à luz da subcategoria competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho, um entrevistado referiu que “no dia-a-dia não tinha acontecido ou não tinha havido situações em que eu pudesse [...] mostrar aquilo que eu valho, para além do trabalho” (AC7), sendo que “os adultos trazem consigo um passado de escolarização, aprendizagens informais, realizadas no local de trabalho e na comunidade, e conhecimentos experienciais construídos em contextos diversos” (Quintas, 2008, p. 74). Com base na fundamentação de Quintas (*ibidem*) e sublinhando que o saber de experiência feito se repercute na vida do Homem – do qual destacamos, no caso em concreto, o nível profissional, pois é esse o objecto da presente análise e interpretação –, acrescentamos que pela análise do PRA do adulto pudemos perceber que o mesmo conseguiu evidenciar as suas capacidades, os seus AE, levando-o de uma situação de tarefeiro a empregado efectivo. Transcrevemos, portanto, do seu portefólio a seguinte passagem, que o mesmo intitulou “**Percurso Profissional**”<sup>160</sup>:

Em 1997 comecei a trabalhar 4 horas diárias num stand automóvel [...], onde fazia limpeza, 6 meses depois convidaram-me para trabalhar a tempo inteiro, emprego esse que conservo até hoje. No stand executo várias tarefas, desde a limpeza dos carros, do estabelecimento, faço algumas declarações no computador, [...] atendo clientes. Quando o patrão não está, atendo o telefone, faço transferências de chamadas para a oficina e anoto recados, faço listagens de carros que estão para venda. Tenho o cuidado de ver quando os carros precisam de revisão e da respectiva inspecção, os carros que as baterias se descarregam tenho o cuidado de as pôr a carregar, quando um carro vai se entregue ao cliente, tomo o cuidado de

---

<sup>160</sup> Negrito no original.

ver se está tudo ok, desde as mudanças de óleos, selo de circulação e de inspecção, colete, triângulo, macaco e chave de rodas (PRA1).

O mesmo adulto, referindo-se à competência como saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitude, especificou trabalhos feitos no “Excel”, que, na sua opinião, “era difícil” e até “mesmo no *power point*”, em que “cada trabalho que eles nos propunham é que eu ia à busca, começando a explorar, fazer trabalhos e [...] consegui!” (AC7). Estabelecendo uma relação entre a dedicação (citação acima destacada) ao seu posto de trabalho e a necessidade de demonstrar conhecimentos ao nível, por ex., das TIC, o entrevistado AC7 fez o seguinte *power point* publicitário, constante da figura que se segue.

Figura 8 – Publicidade ao local de trabalho, em *power point*, realizada por um adulto de nível B3



Parece-nos, assim, que podemos estabelecer a ponte com a demonstração de conhecimento das competências, que são invocadas ao nível do Básico “com o objectivo de convocar, mobilizar e valorizar, em suma, competências avulsas de que serão portadores” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 100). Por sua vez, a resposta de outro entrevistado: “quando a gente deixa de estudar já há tanto tempo, embora há coisas que a gente no dia-a-dia use”, revela que mobilizou saberes, acrescentando que, porventura, “falha sempre alguma coisa” (AC9), referindo-se ao facto de ter que rectificar trabalhos e solicitar a ajuda dos mediadores. O estudo de Quintas (2008, pp. 42-43) debruça-se sob a importância da ajuda facultada pelo mediador que, aportando-se nas ideias de Boldt (2002), escreve:

Nesta perspectiva, a prioridade principal do formador é apresentar de forma correcta os conteúdos e ajudar os formandos a reproduzirem-nos na forma como foram ensinados. É igualmente esperado que o formador seja um especialista na matéria que ensina, saiba responder a todas as questões que lhe sejam colocadas, apresente múltiplos exemplos, ofereça explicações claras e detalhadas, e especifique, sem ambiguidades, o que espera que os formandos aprendam.

Outro adulto de nível B3 afirmou: “Tive algum tempo para aprender e eu nunca fui uma pessoa de ficar parado, de deixar que as coisas acontecessem simplesmente, ou de deixar de evoluir, ou de deixar de procurar simplesmente, ou de deixar mesmo de me aventurar numa situação que crescesse” (AC10). Por fim, outro entrevistado do mesmo nível afirmou, referindo-se ao “português”: “nós mostrámos, por ex., capacidades de pegar num livro e de descrevê-lo e sem ter problemas nenhuns”, fazendo referência análoga à “matemática” (AC8), sugerindo-nos transferência de conhecimentos da vida prática do quotidiano para os trabalhos feitos para/no processo de RVCC, na medida “em que muitas das actividades profissionais recorrem frequentemente ao desempenho de tarefas matemáticas” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 71).

Branco (2008, p. 3) utiliza a imagem de uma estrada e um automóvel em movimento, em cujo percurso surgem estrategicamente conjuntos de palavras, cujas mensagens revelam a mobilização de competências que são necessárias na construção d’ “o portefólio...”: “Reconstituição de significados”; “Metacognição”; “Auto-estima”; “Consciência de si”; “Estimulação do pensamento reflexivo” e “Auto-conhecimento”.

No que à subcategoria competência como saber fazer concerne, e atendendo ao facto de que a competência não é aquilo que se faz mas como se consegue fazê-lo, tendo por base uma acção, um contexto e procedimentos específicos (Pires, 2002; Cavaco 2007), um adulto sublinhou que, apesar de pedir ajuda a amigos (por ex. a nível da matemática ou da informática), necessitou de saber fazer esses trabalhos por si mesmo, “porque às vezes nós chegávamos lá e eles mandavam-nos para o computador, fazer trabalhos, fazer apresentação de trabalhos” (AC7), com o intuito de, parece-nos, verificar dois aspectos distintos:

- . não interessava apenas mostrar o que se fez, mas como se fez;
- . se o adulto possuía mesmo as competências ao nível das TIC, para não incorrer no risco, já atrás alertado, da facilidade de acesso às “ ‘fontes’ para o PRA” (Ferro, 2008, p. 2), nomeadamente através de cópias de portefólios através da *internet*.

Em relação à subcategoria correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado), pressupomos, em primeira linha, que

o referencial apresentado estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências como ao âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles (Alonso, *et al.*, 2002, p. 11).

Neste seguimento, um interveniente de nível B3 começou por não dar uma resposta objectiva: “quando alguém me perguntava: ‘Que habilitações é que tens?’, eu dizia: ‘Não tenho o... na minha altura chamava-se o 5.º Ano [...], estou quase lá, não sei quê’. Agora não... tenho o 9.º Ano, lá está: vaidade pessoal!” (AC6). Esta resposta está, portanto, inscrita na subcategoria que fez a correspondência, verbalizada pelo adulto, entre a suficiente posse de competências e sua correlação com a obtenção do diploma de finalização do Básico, neste caso, subscreveu-se em mais um aspecto relevante: i) o orgulho, usando as palavras do adulto a “vaidade pessoal” (AC6), por “ver simplesmente avaliadas, reconhecidas, validadas e, no limite, certificadas” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 100) as competências de que era portador. O outro adulto de nível B3 retorquiu: “eu fiquei com o 9.º Ano”, embora começando por dizer: “não sei bem como é que a gente tirou (...) foi a nível de informática, português, matemática e [...] cidadania e empregabilidade” (AC9).

Outro adulto do Básico mencionou também as competências preconizadas no Referencial de Competências-Chave e as suas áreas, ou seja, a consciencialização de que possuía competências “a nível pessoal, a nível da matemática, a nível mesmo de trabalhar no computador” (AC7). Ainda um outro entrevistado (AC8) mencionou as competências das Áreas LC e MV. De destacar que incluímos este entrevistado na subcategoria competências para ingressar no ensino superior, uma vez que, com a certificação apenas ao nível do Básico, concorreu à universidade e ingressou num curso superior:

Quando eu disse que ia concorrer para maiores de 23 anos, as pessoas aqui ficaram todas contentes, porque viram que foi também um pouco da parte... este querer ir para a frente também teve a ver com as pessoas que me tiveram a incentivar para tirar o 9.º Ano, talvez pela maneira delas ser também ou pela maneira de ensinar e de me mostrar que tinha valor [...] e isso também foi importante, de maneira que eu senti que era útil, de poder continuar... que era útil mesmo para a sociedade, porque às vezes o que falta às pessoas é um pouco sentirem-se valorizadas e aqui na escola senti isso (AC8).

Encetamos a subcategoria competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida com as palavras de um adulto de nível B3: “competências todos nós temos, só que estavam adormecidas e talvez foi um despertar de capacidades que eu tinha” (AC7). Estão, aqui patentes os dois “fundamentos essenciais dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais”, que no dizer de Canário (2006, p. 37) são: a constatação de que “*as pessoas aprendem com a experiência*”, que fundamenta o facto de o

adulto afirmar que já tinha essas competências, e “*não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem*”<sup>161</sup>, que se arroga à referência do adulto ao nível da activação das competências, pelo que delas já sendo possuidor, não as poderia aprender, apenas reavivar. Para outro entrevistado do Básico, as “várias competências eram para mostrar o que nós tínhamos aprendido durante esta vida”, pois “tudo o que eu fiz [...] neste processo, foi mostrar aquilo que eu tinha aprendido” (AC10), pressupondo assim que as ALV são todas as actividades desenvolvidas ao longo da vida com o objectivo de melhorar o saber, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional (Commission of the European Communities, 2001).

Começamos por abordar a subcategoria competências como relativização da importância das formações iniciais / aprendizagens adquiridas apenas em contexto escolar, com base na noção de competência defendida no decurso desta investigação, e aportada em Canário (2006, p. 41), que “conduz a relativizar a importância das formações iniciais”, sendo que um adulto de nível B3 foi disso um exemplo, ao afirmar: “eu nunca tive a necessidade para [prosseguir os estudos / tirar um curso superior] ... só se fosse a nível pessoal mesmo, interno, meu, a nível social de me melhorar a nível pedagógico, a nível literário, de colocar... porque nunca me senti inferior a ninguém, percebe?” (AC10). O adulto acrescentou que “o diploma tecnicamente é necessário” para obter “um bom trabalho”, porque “infelizmente o papel ajuda [...] apesar que na prática [...] não funciona assim”, explicando: “Acho que há bons profissionais... e melhores do que os que têm realmente ensino superior e, infelizmente, as pessoas não lhes dão valor. É a sociedade que nós estamos” (AC10). Destacamos desta citação a inferência de que a maior motivação dos adultos para frequentar o CNO e, porventura, seguir para o ensino superior encontrou-se nas suas pressões e/ou estímulos internos, inferência já por nós apresentada na análise da dimensão reconhecimento social, mais concretamente na categoria motivação e subsequente subcategoria estímulos: de natureza interna e externa, e fundamentada com estudos anteriores (Pires, 2002). Outro adulto referiu o facto de ter conseguido evidenciar as competências “sem ser... pelo ensino curricular” (AC8), isto é:

foi na maneira que nós interpretámos as situações que eram-nos pedidas, eles [mediadores] acabaram por reconhecer que nós éramos capazes de analisar a matemática ou o português de uma maneira que eu não sabia, acabámos por mostrar às coordenadoras que éramos capazes, [com base na] [...] nossa

---

<sup>161</sup> Itálicos no original.

experiência demonstramos que nós somos capazes de fazer contas e divisões e subtrações e cálculos sem ser pela teoria do currículo, curricular (AC8).

Está implícito, nesta citação, o facto de que os candidatos não “foram escolarizados de uma forma regular” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 71) e tendo disso consciência, o adulto demonstrou um certo conhecimento de todo o processo de evidenciação de competências, no qual

torna-se prioritário a preparação de equipas de profissionais capacitados para fazerem a mediação entre o referencial e os contextos diversos e plurais, através da construção de dispositivos técnicos e de materiais curriculares que possam vir a completar, reconstruir e enriquecer o referencial (*ibidem*, p. 13).

O último adulto de nível B3 que se inscreveu nesta subcategoria afirmou: “Se me perguntassem: ‘Mas como é que conseguiste esse 9. Ano?’, ninguém me pergunta, eu aí já ia dizer: ‘Foi assim... foi assado’, não foi o 9. Ano normal... digamos assim” (AC6). Assim, o adulto pareceu referir-se à obtenção desse certificado por uma via “não [...] normal”, em que os adultos “não terão de refazer o percurso escolar daqueles [alunos] para adquirir [...] competências de cidadania e empregabilidade que efectivamente já possuirão” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 100).

A propósito da avaliação das competências, um adulto referiu:

E as capacidades foram ao longo do processo por cada trabalho, foram feitos muitos trabalhos de reconhecimento das nossas capacidades e éramos avaliados praticamente de duas em duas semanas, por cada trabalho que fazíamos somos sempre avaliados e se nós não tivéssemos a capacidade de responder bem, nós não tínhamos... continuado para o passo seguinte, porque para passar o passo seguinte de cada reconhecimento, éramos sempre avaliados por cada trabalho. Por isso é que eu digo que muito trabalho, se não estivesse bem feito, voltava para trás e não passávamos à fase seguinte (AC8).

À semelhança do já sucedido aquando da análise da dimensão do reconhecimento social, com base no modelo ICP (Figari, 1996), urge convocá-lo de novo para a presente análise, nomeadamente no que concerne à especificidade avaliativa nos processos de RVCC. Assim, e mais uma vez (à semelhança da dimensão reconhecimento social), encontramos no discurso deste adulto uma lógica de avaliação de regulação, na medida em que a avaliação formativa assumiu-se como uma forma de regulação (Allal, 1986; De Ketele, 1993; Alves, 2004), no interior de um sistema de formação (Allal, 1986; De Ketele, 1993), pois tendeu a corrigir o funcionamento do sistema para o melhorar (De Ketele & Roegiers, 1999), visando rever os procedimentos postos em prática durante o processo de RVCC, sendo que os

trabalhos/actividades propostos pelos formadores e profissionais de RVC foram devolvidos aos adultos na tentativa de estes os melhorarem, até conseguirem evidenciar as suas competências: “E estávamos sempre a ser observados do melhoramento, mesmo depois de ter ido para trás, ia para trás duas vezes ou três, podia acontecer, até nós termos a capacidade de demonstrar que tínhamos compreendido o que era-nos pedido” (AC8).

Passando agora a analisar o discurso das respostas dadas pelos adultos do Secundário, elas encontram-se distribuídas da seguinte forma: a subcategoria competência associada a contextos específicos foi referida por um adulto (AC5), à semelhança do que aconteceu com a subcategoria competência como um saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes (AC1). A subcategoria correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado) foi apontada por dois adultos (AC1 e AC2), sendo que o mesmo número referiu a subcategoria competências para ingressar no ensino superior (AC2 e AC3). Por fim, a subcategoria competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho abrangeu três discursos (AC1, AC2 e AC5) que também denunciaram a subcategoria competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida. A subcategoria competências referentes às áreas do Referencial foi também encontrada em três adultos (AC1, AC2 e AC4).

A subcategoria competência associada a contextos específicos, e fundamentada no facto de ser “indissociável das condições sociais, económicas, políticas e culturais em que emerge” (Alves, Estevão & Morgado, 2006, p. 257), foi referida por um entrevistado do Secundário, que afirmou: “foram muitas competências, destacando a nível sociável, a nível social, porque eu trabalho no Departamento de Ambiente da Câmara e isso ajudou bastante” (AC5).

Este adulto, no decorrer do seu discurso, referiu que “também já tinha alguns conhecimentos a nível da reciclagem e desenvolvi um trabalho sobre a reciclagem” (AC5) para o Departamento onde trabalhava, encetando assim a subcategoria competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho. Inscrevemos outro adulto do Secundário nesta subcategoria, que afirmou: “Eu considero-me um bom profissional na minha área... O que isto me ajudou foi a reflectir e a ter a consciência da importância das coisas, ao fim e ao cabo” (AC1). Por fim, outro entrevistado afirmou:

É assim, vamos lá ver: eu acho que quando se fala em reconhecer as competências, nós pensamos sempre na área profissional, eu pelo menos penso. Tenho as competências... para ser uma boa administrativa, ou para fazer qualquer coisa relacionada com a higiene e segurança [...]. Se eu lhe disser que me deu



competências nessa área, eu vou dizer que não, que não me deu [...] profissionalmente não dão” (AC2).

Parece-nos que aqui o adulto quis dizer que já possuía essas competências, as quais foi adquirindo ao longo do seu percurso profissional e pessoal, cujas evidências foram descritas no seu PRA, nomeadamente no que concerne ao seu contexto de trabalho:

As imensas formações profissionais [...], as autênticas ‘lavagens ao cérebro’ imprescindíveis para um bom desempenho profissional. Tenho que concordar com os Ingleses e Alemães e as suas formações pois só mesmo com a formação profissional e com a continuidade dessa formação é que se pode desempenhar as nossas funções com profissionalismo e com a maior exactidão exigidas. Com formação é-nos dada a capacidade de reconhecer e evitar possíveis situações de conflito que possam surgir com os clientes, até à aprendizagem e verificação de todos os sistemas de higiene e segurança dos hotéis e transportes (PRA2).

Todavia, o certificado do Secundário não lhe acrescentou outras competências profissionais e, para isso, precisaria de frequentar, por exemplo, um curso superior. Para fundamentar a relevância do trabalho na vida das pessoas (mencionada pelos adultos), citamos Gomes, *et al.* (2006a, pp. 34-35): “O trabalho é uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto. [...] O trabalho detém um papel importante em toda a nossa vida adulta e constata-se maior satisfação ocupacional, quando relacionada, ainda que indirectamente, com diferentes níveis de instrução”.

Com base nesta última citação do Referencial, reportamo-nos à subcategoria competências para ingressar no ensino superior, em que um candidato do Secundário afirmou que “quando eu finalizei... quando fiz a ida a júri e depois quando fizeram a entrega dos diplomas todos estavam constantemente a dizer que eu que vá para o ensino superior”, contudo o adulto não o fez, pois isso “seria mais só uma realização pessoal”, apontando o seguinte motivo: o “filho com sete” (AC3) anos requeria muita da sua atenção e disponibilidade de tempo. De acordo com Norbeck (1997, p. 48), “a educação tem que competir com muitas das outras actividades dos adultos, tais como, vida de família, trabalho doméstico, actividades sociais, desporto, etc.” Contudo, o adulto referiu que, como estava no topo da carreira administrativa, um curso superior não lhe traria benefícios, pois não ascenderia mais. Parece demonstrado que, tal como se pode ler no Referencial, “a melhoria da situação profissional dos adultos é uma das razões/motivações mais apontadas pelos participantes para frequentarem acções de formação” (Jarvis, 1995, *apud* Gomes, *et al.*, 2006a, p. 34) e como o próprio adulto

referiu que não melhoraria profissionalmente, não tinha motivos para ingressar no ensino superior. Ao contrário, outro adulto do mesmo nível disse de forma expressiva que pretendia ingressar na universidade, apontando várias áreas de interesse, todavia “aquilo que eu quero mesmo, é tirar o curso superior, pois para ser Técnica Superior de Higiene e Segurança no Trabalho é preciso a licenciatura” (AC2). Contudo, este adulto, assim como um outro ainda do Secundário, também fizeram corresponder as suas competências à obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado):

o 12.º Ano vai revalidar competências, porque eu realmente vou precisar de tirar o curso para fazer alguma coisa, tenho que demonstrar realmente competências naquela área [porque] profissionalmente não dá [competências], dá o 12.º Ano, que não é um curso superior nem é uma licenciatura em nada! Eu posso dizer agora: ‘Tenho o 12.º Ano’. Demonstrei competências para o 12.º Ano, nunca para uma licenciatura nem para um trabalho superior qualquer. Portanto, [...] deu-me o 12.º, mais nada! (AC2).

Contudo, no seu PRA admitiu que o “fim [do processo de RVCC] certamente me levará a novas etapas, novos princípios, [...] mais saídas profissionais”, acrescentando ainda no item “**Testemunho**”<sup>162</sup>, do portefólio: mas no fundo o meu EGO é que está mesmo satisfeito, propus-me efectuar um percurso que chegou ao fim, é gratificante folhear o Portefólio e dizer ‘Valeu a pena!’” (PRA2). Também Gomes, *et al.* (2006a, p. 5) referem:

o Referencial que agora se apresenta, inserindo-se no quadro das iniciativas mais recentes de mobilização e educação/formação de adultos, converge para a criação de condições que, no tempo, alarguem à população adulta o direito de ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridos ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação de nível secundário, podendo retomar, a qualquer momento, processos de educação/formação de acordo com expectativas pessoais e profissionais.

Para um dos adultos, a mobilização de conhecimentos passou por, ou “foi só mesmo desenvolver o meu potencial” (AC1), o que explica o seu enquadramento na subcategoria competência como um saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes. O perfil de competências do adulto com certificação de nível Secundário aponta para várias competências, das quais destacamos: “Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza, numa atitude permanente de aprendente” (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 22).

---

<sup>162</sup> Destacado no PRA do adulto.

Por sua vez, com menção à subcategoria competências referentes às áreas do Referencial, o mesmo candidato destacou a Área STC, em exclusividade as TIC: “Também a nível da Informática, foi bom, recorri também ao sistema dos computadores e isso... aí não tinha, desenvolvi bastante essa parte” (AC1); enquanto um outro entrevistado corroborou o mencionado pelo anterior: “dão competências a nível de trabalhos demonstrados” (AC2) e ainda outro adulto referiu o seguinte: “O conhecimento informático, a língua estrangeira e também o português, a matemática, porque no fundo foi tudo isso que tive que desenvolver nessas áreas. O que eu mais gostei, foi mesmo... a parte da língua estrangeira, gostei muito, foi pena que foi pouquinho...” (AC4).

O perfil de competências preconizado no Referencial do Secundário na área CLC aponta para a seguinte competência-chave a nível da Língua Estrangeira (LE): “Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 78). Por sua vez, a mesma obra refere a Comissão das Comunidades Europeias (2003, *apud*, Gomes, *et al.*, 2006a, p. 64), no que se refere a que ‘cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes em pelo menos duas outras línguas, para além da sua língua materna’, pelo que, nesta perspectiva, o quadro da aprendizagem exclusiva de uma língua franca se torna redutor e contrário ao espírito da promoção da diversidade

Relativamente à subcategoria em análise importa destacar o seguinte:

O Referencial de Competências-Chave de nível secundário assenta na articulação das três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 16).

A última subcategoria a analisar relativa à questão número 7 da entrevista realizada aos adultos (e supra apresentada), subcategoria competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, foi encontrada a partir do discurso de três entrevistados. De destacar que o PRA do entrevistado AC2, do Secundário, é um bom exemplo da subcategoria em análise, na medida em que o adulto na descrição que fez da sua vida, revelou muitas evidências de aprendizagens adquiridas pela vida fora, cujos títulos do seu portefólio constituíram exemplo disso: gestão doméstica; (formação em) primeiros socorros e higiene e segurança no trabalho; (prática de) agricultura biológica, entre outros. Assim, o adulto

referiu na sua entrevista: "não me deu competências [profissionais], eu demonstrei que as tinha" (AC2); enquanto um outro adulto do Secundário, ao mencionar o trabalho que fez sobre reciclagem, relacionado à sua profissão, inferiu: "E então aí também vi que reconheceram que eu tinha aqueles conhecimentos" (AC5), que vinham sendo desenvolvidos no decorrer da sua vida, à semelhança do verbalizado pelo entrevistado AC1, que corroborou: "Eu já tinha... o que eu já manifestei, eu já tinha, eu já trazia comigo, está a perceber?". Pelo exposto, parece-nos que estes três adultos do Secundário entenderam que

reconhecer, validar e certificar competências-chave da população adulta é um processo inovador que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida. Não se trata apenas, de traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajectória escolar, mas também, de partir, das trajectórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acção utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 5).

Em suma, a categoria competências adquiridas na/pela vida fora registou a inscrição de dez subcategorias emanadas pela análise do discurso dos dez adultos entrevistados, sendo, contudo, de destacar que existiram casos em que um adulto foi inscrito em mais do que uma subcategoria e, outros em que a subcategoria foi encontrada através das palavras de um único sujeito. De salientar, também, que foram seis as subcategorias onde registámos a opinião dos adultos dos dois níveis, sendo que das restantes quatro subcategorias, três foram da exclusividade dos adultos de nível B3 e apenas uma surgiu através das palavras de um candidato do Secundário. Por conseguinte, as subcategorias competência como saber fazer e avaliação das competências foram representadas, cada uma delas, por um adulto de nível B3; enquanto na subcategoria competências como relativização da importância das formações iniciais / aprendizagens adquiridas apenas em contexto escolar inscrevemos três candidatos do mesmo nível. Por sua vez, a subcategoria competência associada a contextos específicos foi a que resultou em exclusividade do discurso de um adulto do Secundário, visto que as restantes subcategorias foram partilhadas, cada uma em particular, em termos semânticos por ambos os níveis. Assim, integrámos os discursos de três adultos do Secundário na subcategoria competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho, enquanto apenas um candidato de nível B3 foi aí considerado. A subcategoria competência como saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes foi a numericamente mais representada, pois dela fizeram parte quatro adultos de nível B3 e um do

Secundário. Por sua vez, as subcategorias correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado) e competências referentes às áreas do Referencial fizeram-se representar pelo mesmo número de adultos dos dois níveis, sendo que a primeira registou dois adultos de nível Básico e dois do Secundário e a segunda subcategoria registou três adultos em cada nível. Por fim, na subcategoria competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, considerámos o discurso de dois adultos com certificação ao nível do 9.º Ano, enquanto o processo se repetiu com três adultos do Secundário.

A pergunta “7.1. Entende que desenvolveu outras competências?” da entrevista semi-estruturada, já anteriormente aludida, deu-nos a percepção se e de que tipo foram desenvolvidas e incrementadas outras competências durante o processo de RVCC. Sendo essas competências “novas”, ou dito de outra forma, adquiridas e apropriadas pelos adultos durante o momento (dito) de aprendizagem, aquando da frequência do CNO, parece-nos que estamos ao nível do construído, de Figari (1994), uma vez que o contexto de análise valoriza o institucional, assim como o pedagógico. Com este enquadramento, alcançámos a categoria desenvolvimento de outras e/ou novas competências, no qual a partir dos discursos dos adultos encontrámos as seguintes subcategorias – em que analisamos seguidamente o teor das respostas da amostra do Básico e só depois do Secundário – : competências profissionais, competências informáticas, competências de raciocínio lógico-matemático, competências linguísticas; competências de âmbito pessoal; competências de cidadania; conhecimentos desenvolvidos e aprendizados, competência de querer continuar a aprender, competências de reflexividade (tabela 25).

Tabela 25 – Categoria desenvolvimento de outras competências pelos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Competências profissionais
Competências informáticas
Competências de raciocínio lógico-matemático
Competências linguísticas
Competências de âmbito pessoal
Competências de cidadania
Conhecimentos desenvolvidos e aprendizados
Competência de querer continuar a aprender
Competências de reflexividade

Ao nível da amostra do Básico, nível B3, registámos as seguintes ocorrências: um adulto (AC7) mencionou a subcategoria competências profissionais, dois adultos (AC6 e AC7) fizeram referência à subcategoria competências informáticas; a subcategoria conhecimentos desenvolvidos e aprendizados foi a mais representada nesta amostra, pois foi aludida por três adultos (AC6, AC7 e AC10); um adulto (AC9) mencionou a subcategoria competências de cidadania; a subcategoria competências de raciocínio lógico-matemático foi verbalizada por dois adultos (AC6 e AC9) e a subcategoria competências linguísticas foi encontrada no discurso de um entrevistado (AC6); a subcategoria competência de querer continuar a aprender foi registada por um adulto (AC8), assim como a subcategoria competências de reflexividade (AC8).

Por conseguinte, no que à subcategoria competências profissionais concerne, um adulto de nível B3 admitiu que “a nível profissional deixou-me talvez mais à vontade” (AC7), o que nos remete para o Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos (Básico), o qual destaca a necessidade de

proceder a uma articulação da *educação e da formação profissional* dos adultos, oferecendo *respostas integradas* <sup>163</sup>, em que a aprendizagem de competências-chave ou transversais se articule com a aprendizagem de competências profissionais específicas, de forma a que o desenvolvimento profissional se processe intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e social (Alonso, *et al.*, 2002, p. 10).

O mesmo adulto, ao referir as competências informáticas, disse que “a nível da informática, fiquei com muito mais conhecimento a nível do *power point* e do *Excel*” (AC7). Aquando da análise do seu PRA, pudemos constatar que o percurso de vida pessoal e profissional, além de ter sido escrito e descrito em texto, foi-o também em *power point*, demonstrando a adequação e implementação do Critério de Evidência “Realizar uma apresentação em formato multimédia” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 64), que se referiu à “UC TIC 3 D - Usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação” (*ibidem*, p. 26).

Ainda o mesmo adulto, no decorrer da resposta à questão em análise, foi inscrito na subcategoria conhecimentos desenvolvidos e aprendizados pois, durante o seu discurso, afirmou claramente que com o processo de RVCC, ficou “com muito mais conhecimentos e aprendi

---

<sup>163</sup> Itálicos no original.

imenso” (AC7). Assim, corroborando Quintas (2008, p. 55): “a dimensão primordial na aprendizagem dos adultos é a riqueza das suas experiências de vida e o uso que é feito desses saberes nos processos de aprendizagem”. Tal situação repercute-se na condição pessoal do adulto, portanto na subcategoria competências de âmbito pessoal: “A nível pessoal ajudou-me a reviver situações e emoções e isso foi fantástico!” (AC7). Mais uma vez ressalta a ideia do quão apazível é o facto de ser, em primeiro de tudo, possuidor de competências e de conhecimentos (nível induzido), para depois trabalhá-las, ou seja, pensá-las, analisá-las, transferi-las em palavras (nível construído), dando-as a conhecer aos demais, isto porque “as competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que elas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa e voluntária” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 12). É, assim, o reconhecimento do valor da experiência feito.

Por conhecimentos aprendizados, entendemos aqueles conhecimentos (saber), capacidades (saber-fazer) e até atitudes (saber-ser) que o indivíduo já possuía (nível induzido), mas que com a frequência do CNO (nível construído) teve a oportunidade de aprofundar e desenvolver, sendo este último verbo usado pelos adultos. Estamos, assim, ao nível da ampla noção de competência preconizada no Referencial do Básico (*ibidem*, p. 12). Neste seguimento, um adulto afirmou: “Não entrei burro e saí sábio... E depois também lhe vou dizer: aprendi melhor, desenvolvi mais, para melhor, alguma coisa que eu já sabia e muitas coisas que eu aprendi” (AC6). Outro entrevistado, ao contrário, retorquiu que “não” desenvolveu outras competências (usando esta negação duas vezes seguidas, para reafirmar a sua opinião), sendo que “simplesmente aprofundei-as... elaborei-as, trabalhei-as mais; mas todas... sim, já tinha conhecimento” (AC 10), ao que podemos aludir o Referencial de Competências-Chave, na medida em que o processo de RVCC tem “o objectivo de convocar, mobilizar, rendibilizar, valorizar, em suma, competências avulsas de que serão portadores” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 100).

Um outro adulto referiu-se a “coisas que às vezes até estão esquecidas” (AC9), as quais considerámos como subcategoria competências de cidadania, em que o mesmo acrescentou e explicou que “por ex. na cidadania [...] há coisas que vêm sempre à tona [...] Há pequenas coisinhas que vale sempre a pena recapitular [...], as quais] a gente faz no dia-a-dia mas [...] falando [...], fica mais presente” (AC9), fazendo-nos lembrar assim “que numerosos desses

adultos [...] se comportam [...] apropriadamente em relação a objectivos de cidadania e empregabilidade que prosseguem no seu dia-a-dia” (*ibidem*, p. 97).

O mesmo adulto foi inscrito ainda na subcategoria competências de raciocínio lógico-matemático, revelando que teve que aprender “fracções e essas coisas assim”, acrescentando que “tive que estudar tudo” (AC9), situação que lhe agradou, na medida em que parece ter adoptado para si uma atitude de auto-reflexão/questionamento em relação à importância e aplicabilidade daquilo que, na sua opinião, teve que aprender, fazendo-o da seguinte forma: “logo de início eu perguntei: ‘o que é isto, o que é aquilo’, Teorema de Pitágoras que não sabia mesmo o que era, mas tive que estudar e pronto, consegui [...]. Porque, às vezes fazem [...da] matemática [...] um monstro e afinal que não era monstro nenhum e isso preenche-nos e eu gostei” (AC9). Parece-nos estar aqui presente a ideia de que

Efectivamente, a Matemática tem um valor instrumental inquestionável na resolução dos problemas do quotidiano, desde os mais elementares até aos mais complexos. [...]

Compreender a realidade circundante, nas suas vertentes física e social, apela para a compreensão de conceitos matemáticos. Exercer a cidadania numa forma esclarecida e reflexiva pressupõe o entendimento de fenómenos e factos e este entendimento socorre-se de ideias matemáticas.

Finalmente, a Matemática é uma construção, um património da Humanidade (Alonso, *et al.*, 2002, pp. 71-72).

Quanto à subcategoria competências linguísticas, um adulto admitiu ter desenvolvido e adquirido competências linguísticas, sendo que as adquiridas referiram-se ao caso do já apreciado “acento no hidráulico”, referindo também que, por gostar “muito do português”, tinha especial “cuidado” com o mesmo, exemplificando que “não aceito os erros” do “pessoal que faz os relatórios para mim” (AC6), devolvendo-os no caso de necessitar de rectificação. Este adulto nomeou também as subcategorias do raciocínio lógico-matemático e informáticas dando, contudo, destaque aos conhecimentos ao nível da Língua Portuguesa. Aqui parecem-nos reunidos os fundamentos para recorrermos ao Referencial de Competências-Chave no seguinte:

Para além dos aspectos sociais que as linguagens, verbais ou não verbais, impõem à sociedade como meio de comunicação, há também a convicção de que a linguagem, sendo parte integrante dos esquemas cognitivos do indivíduo, vai desenvolver esses mesmos esquemas enriquecendo-os pelas associações que faz entre antigos e novos conhecimentos.

A Língua Portuguesa tem assim um papel crucial quer no desenvolvimento global do indivíduo ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, quer na própria



formação linguística que lhe vai facilitar uma inserção conveniente na sociedade (Alonso, *et al.*, 2002, p. 33).

A subcategoria competência de querer continuar a aprender, ou de querer saber mais, foi o motor para um dos entrevistados prosseguir para estudos universitários (embora tendo apenas concluído o Nível B3):

acabei por desenvolver, por ex., a competência de querer continuar a escola, porque quando eu vim para cá vim com a ideia só do 9.º Ano, mas depois de estar cá [...] deu-me confiança, tipo porque se eu era capaz de tirar o 9.º também era capaz de tirar o 12.º e assim sucessivamente. [...] E isso já foi depois [...] de eu estar cá, passado uma semana ou duas comecei a perceber que podia ir mais além de só o 9.º Ano (AC8).

Na nossa opinião, a competência de querer continuar a aprender, de se interessar por saber cada vez mais parece-nos estar na base do RVAE, uma vez que é imprescindível que o adulto sinta que quer realmente evoluir em termos de conhecimentos, pois sem esse incentivo do adulto o processo poderia tornar-se infrutífero. Temos impreterivelmente que convocar Dewey (1971) para a discussão, uma vez que o autor atribui um enfoque muito especial ao desejo e ao querer do indivíduo, à sua vontade individual, ao vislumbrar a educação como uma ‘reconstrução contínua de experiências’, assunto retomado neste momento a partir não só da componente teórica, mas muitas vezes já explicado e testemunhado com base na análise de discurso dos intervenientes nas entrevistas, em artigos por nós (d)escritos (Pinto & Alves, 2009; Pinto, Alves & Machado, 2010), o que exprime, a nosso ver, a importância deste item no âmbito dos processos de RVCC.

Ainda no seguimento do discurso do último adulto citado, aquele referiu-se à subcategoria competências de reflexividade, no sentido da valorização pessoal:

E isso acabou por me dar uma oportunidade de olhar para mim e pensar diferente, abriu-me novos horizontes e claro que deu para perceber que eu tinha valor [...], que eu era capaz de mais e [...] e claro depois também tem um bocado a ver com aquilo que nós queríamos e o que vai-nos passando à volta, se olharmos para nós somos capazes de melhorar ainda mais e foi isso que... deu-me a oportunidade de pensar de outra maneira, acaba por nos dar outra visão e por isso é que continuei, quis ir para a frente (AC8).

Parece que podemos considerar o seguinte nesta subcategoria: o adulto parece “adotar uma noção ampla de competência”, que “aparece como integradora das dimensões saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes) e entendida como saber em

acção” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 97). Assim, encontrámos o “saber” nos “conhecimentos” que implicitamente estiveram presentes no discurso do entrevistado AC8; o “saber-fazer”, usando a nomenclatura dos autores (*ibidem*, p. 97), foi encontrado na capacidade do adulto reflectir sobre a sua vida, reconstruindo o seu percurso, a partir do momento em que o adulto foi capaz de “pensar diferente” rumo a “novos horizontes” (AC8) já abertos, atracando no “saber-ser” (*ibidem*, p. 97), isto é, o adulto adoptou a atitude de “ir para a frente” (AC8), ingressando no ensino superior, graças ao facto de acreditar que “tinha valor” (AC8), o que nos leva a crer que estas competências foram um efectivo exercício de “saber em acção” (*ibidem*, p. 97).

Analisando, agora, a amostra do Secundário, registamos as seguintes ocorrências referentes à categoria desenvolvimento de novas competências e que dizem respeito às seguintes subcategorias: dois adultos (AC1 e AC2) foram registados nas competências de reflexividade; três adultos (AC3, AC4 e AC5) verbalizaram competências informáticas; uma ocorrência em competências profissionais (AC2) e em competências linguísticas (AC1) e, ainda, o mesmo número em competências de âmbito pessoal (AC4) e, por fim, competências de cidadania registou uma ocorrência (AC4).

Ao contrário do registado com a amostra do Básico, no que concerne à subcategoria competências de reflexividade, que apontou para uma entoação mais a nível da descoberta do valor e/ou da capacidade individual, a amostra do Secundário percepcionou-a, pela voz do entrevistado AC1 de uma forma mais crítica, de descrição de sentimentos. Segundo Gomes, *et al.* (2006b, p. 13), os “processos [...] de reconhecimento, validação e certificação de competências, que se desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das suas experiências de vida e consolidam percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual”, cujo primeiro eixo de acção preconiza o

processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 14).

Assim, a subcategoria competências linguísticas está imbricada na subcategoria competências de reflexividade, no caso do entrevistado AC1, na medida em que o desenvolvimento da escrita, em que o entrevistado referiu “desenvolvi sobretudo a parte de escrever”, foi explicada pelo mesmo: “ou seja, de descrever os sentimentos, de descrever... de

reflectir... eu aí tive muitas pausas para conseguir fazer isso... sim, sim, desenvolvi isso, sim... sobretudo a reflexão” (AC1). Para tal, o adulto debruçou-se nas histórias de vida, cujos últimos autores (*ibidem*, p. 29) admitem ser “uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem”. Admitem, ainda, que a “abordagem formativa” da “experiência”, também ela “formadora”, acaba por mobilizar “todo um trabalho de reflexividade sobre a sua identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias (*ibidem*, p. 32). Logo, a experiência formadora surge “como processo de transformação e atribuição de sentido. Implica uma articulação entre actividade, sensibilidade, afectividade e raciocínio” (*ibidem*, p. 32), sendo que estas (sensibilidade, afectividade e raciocínio) estiveram latentes no discurso do adulto em análise.

Um outro adulto do mesmo nível foi inscrito na subcategoria competências profissionais, apesar de admitir que o 12.º Ano “profissionalmente abriu-me a porta” para “fazer mediação imobiliária” (AC2), que no seu PRA também pôde ler-se: “Este 12.º certamente me abrirá novas portas, mais saídas profissionais” (PRA2), notando-se assim que os conhecimentos e as competências adquiridos por este adulto, por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, parecem tê-lo apoiado no “(re)desenhar dos seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 12). Todavia, o adulto justificou que a frequência do CNO não lhe facultou “competências profissionais”, antes poderá possibilitar-lhe um acesso a outros postos de trabalho; sendo que para ele “a única competência que eu acho que me dá talvez seja mais crítica”, admitindo várias vezes ao longo da sua entrevista, e nesta resposta especificamente: “eu sou uma pessoa muito crítica, muito assertiva” (AC2), tendo sido, desta forma, também registado na subcategoria competências de reflexividade, atrás fundamentada.

Por sua vez, um adulto considerou que desenvolveu outras ou novas competências informáticas, subcategoria com o mesmo nome, ao dizer:

Sim, principalmente na utilização do computador, porque a minha aprendizagem do computador foi auto-didacta [...], fui mexendo e então agora também com estes trabalhos – eu desenvolvi um trabalho sobre o computador – e eu tive que aprofundar mais sobre os componentes e a constituição e isso... e outros (AC5).

Desta forma, perceberemos o realce, cada vez mais incontornável, que o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, atribui ao

domínio de 'literacia informática' (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 13), admitido pelo adulto de forma implícita. Um outro adulto foi inscrito na mesma subcategoria e, corroborando o anterior, disse:

aprendi por mim própria [...] aprendi muito, aprendi imenso [...] por ex. [...] eu tive que fazer uma apresentação de power point [no CNO] e eu nunca tinha feito *power point* na minha vida e eu passei um dia, das 7 da manhã até às 2 da manhã do dia seguinte e explorei aquilo tudo (AC3).

O adulto parece revelar, então, a competência de “perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 59), visto que o adulto acrescentou: “tanto aprendi que já tenho feito reuniões, agora uso o power point no dia-a-dia. Eu penso que se não fosse esta necessidade que tive, eu nunca iria explorar” (AC3). Parece-nos que aqui o adulto, ao aprender a usar o power point, actuou “em novas formas de aquisição de competências face às TIC, compreendendo os seus usos nas organizações e relacionando-os com as literacias e qualificações exigidas aos profissionais na sociedade da informação”, assim como actuou “na esfera da vida profissional promovendo o recurso às tecnologias de suporte às TIC” (*ibidem*, p. 59). Por último, parece-nos também que o adulto agiu de acordo com a Unidade de Competência 5, dentro da Área de Competências-Chave STC, pois parece que identificou, compreendeu e interveio “em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano”, sendo que, operar a partir do *power point* era uma necessidade já sentida por si anteriormente, mas que só o fez por obrigação, parecendo ter vivificado “a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações” (*ibidem*, p. 59), uma vez que admitiu que os seus colegas de trabalho já usavam esse instrumento e, quando aprendeu, também passou a usá-lo, sentindo-se melhor entre pares. Outro adulto também afirmou que “a gente perde horas e horas esquecidas à frente ao computador porque a gente pensa que vai encontrar tudo, mas pode não encontrar tudo, abrimos uma janelinha e lá vem mais alguma coisa atrás” (AC4), referindo-se à muita informação que existe sobre determinado assunto.

Este adulto foi, igualmente, matriculado na subcategoria competências de âmbito pessoal, quando afirmou que “uma pessoa fica a ver a vida de uma maneira diferente” (AC4) – frase análoga a um adulto de nível B3 (já analisada) –, podendo-se acrescentar a subcategoria competências de cidadania, visto que, com todo este processo descrito pelo adulto, “a nossa

cultura geral fica muito mais enriquecida”. Podemos fundamentar as citações do adulto apoiando-nos em Gomes, *et al.* (2006a, p. 59):

A aprendizagem reflexiva da e na cidadania democrática resulta de um processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, das diferentes noções que procedem das suas intenções e práticas, uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes.

Relativamente à categoria desenvolvimento de novas / outras competências, em suma, encontramos, a partir da análise de conteúdo das palavras ditas em sede de entrevista, nove subcategorias, em que cinco são comuns aos dois níveis (B3 e Secundário), três fizeram parte das ocorrências do Básico e uma foi exclusiva do discurso de um adulto do Secundário. Assim, na subcategoria competências profissionais, registámos o entrevistado AC7, do nível B3 e o entrevistado AC2, do Secundário, assim como na subcategoria competências de cidadania, que obteve também uma ocorrência para cada nível: entrevistado AC9, do Básico e o interveniente AC4, do Secundário. O mesmo sucedeu relativamente à subcategoria competências linguísticas, em que quer um adulto de nível B3 (AC6), quer outro do Secundário (AC1) foram matriculados. Por sua vez, a subcategoria competências informáticas foi a que obteve maior número total de ocorrências, cinco, divididas da seguinte forma: dois adultos de nível B3 (AC6 e AC7) e três do Secundário (AC3, AC4 e AC5). Na subcategoria competências de reflexividade encontrámos um adulto de nível B3 (AC8) e dois do Secundário (AC1 e AC2). A subcategoria competências de âmbito pessoal foi encetada por um adulto (AC4) do Secundário. As seguintes três subcategorias foram registadas apenas por entrevistados de nível B3, a saber: competências de raciocínio lógico-matemático, com duas inscrições (AC6 e AC9); conhecimentos desenvolvidos e aprendizados resultaram do discurso de três entrevistados (AC6, AC7 e AC10) e competência de querer continuar a aprender, obteve a ocorrência de um adulto (AC8).

### **Síntese da dimensão valorização da experiência**

Os resultados relativos a esta dimensão indiciam que os adultos, dos dois níveis, sentiram valorizadas as suas experiências de vida por parte da equipa pedagógica. Desta forma, o processo de RVCC parece começar a mudança conceptual da educação, que valoriza a experiência, ao atribuir ao adulto a criação do seu próprio processo de aprendizagem.

No processo de RVCC, a experiência passada parece ser reavaliada à luz das novas experiências e, por sua vez, estas últimas parecem confrontadas com as passadas, sendo esta a dinâmica que promove o desenvolvimento do sujeito num trabalho cognitivo de desconstrução e reconstrução das representações, conhecimentos e esquemas de acção, trabalho que é feito à luz do sentido que o sujeito atribui às experiências. Simultaneamente, reforçamos a ideia de que a experiência, para ser formadora, tem que ser apropriada pelo sujeito (Pires, 2002). Pelo exposto, corroboramos a opinião da autora (*ibidem*), quando refere que a tomada de consciência das aprendizagens adquiridas à margem dos contextos formais parece ser um trabalho que envolve uma avaliação intersubjectiva (por si e pelos outros), num espaço intercomunicacional (auto-interpretação e co-interpretação) e depende dos recursos (cognitivos, relacionais, linguísticos e culturais), que permitem à pessoa a atribuição de um sentido. Exige a implicação e a responsabilização da pessoa num processo de auto-avaliação, o que se articula com questões identitárias, reforçando ou fragilizando a imagem de si própria. Na terminologia de Alves e Machado (2003, p. 79) tal 'auto-avaliação', 'autonomia', 'auto-reflexão' constituem a proposta de "um outro dispositivo de legitimação das práticas avaliativas", pois desenvolver no formando a competência de auto-avaliação é ajudá-lo a encontrar o caminho da autonomia, é reconhecê-lo como sujeito e é ajudá-lo a formar-se como pessoa.

Em suma, entendemos, portanto, que este estudo se enxerta, de uma forma pertinente, na agenda da investigação em avaliação pelos motivos seguintes: i) porque as práticas de RVAE reconhecem a experiência, valorizam a competência e não apenas os conhecimentos, questionando os diplomas formais e, simultaneamente, promovendo a implementação de novos referenciais; ii) e pela possibilidade de aferição dos discursos sobre a valorização dos dispositivos de formação, como é caso do sistema português de RVCC.

### 5.1.3. Dimensão regulação / acompanhamento

Segundo o modelo ICP (Figari, 1996), consideramos que a dimensão regulação / acompanhamento deve ser analisada de acordo com o nível do construído, uma vez que as questões colocadas aquando da entrevista semi-estruturada dizem respeito ao momento de tempo no qual decorreram as aprendizagens propriamente ditas, até ao nível da formação complementar. Além do mais, o próprio nome dado à dimensão “regulação” e “acompanhamento” desvela uma construção de aprendizagem pedagógica durante o processo de RVCC, altura em que os candidatos frequentavam a instituição, CNO. A avaliação tem nesta dimensão um destaque especial, na medida em que duas das questões direccionaram-se directamente para o assunto, sendo que a avaliação formativa pareceu-nos ser a sua principal função.

Dentro da dimensão em análise, inscreveram-se cinco questões (5, 6, 8.1 a 8.3) que, embora abrangendo temáticas diferentes, formação complementar, papel dos mediadores no percurso de RVCC dos adultos, avaliação durante e no final do processo e o papel dos adultos nessa avaliação, concorreram todas para justificar (ou não) a regulação e o acompanhamento dos e para os candidatos. A partir da análise do discurso imbuído em cada questão surgiram categorias: formação complementar; papel dos mediadores no percurso de RVCC dos adultos; avaliação do percurso no CNO; momento do júri e papel dos adultos na avaliação do seu processo, conforme tabela 26.

### Categorias da dimensão regulação / acompanhamento

Tabela 26 – Categorias e subcategorias relativas à dimensão regulação / acompanhamento

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Formação complementar	<ul style="list-style-type: none"><li>. Não frequência de formação complementar</li><li>. Ajuda de professor / explicador</li><li>. Assistência voluntária a aulas de formação complementar dos colegas</li><li>. Inexistência de formação complementar como sinal de classificação positiva</li><li>. Formação complementar na Língua Estrangeira</li></ul>

Papel dos mediadores no percurso de RVCC dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Importante papel dos mediadores</li> <li>. Mediadores como orientadores</li> <li>. Mediadores que ajudam os adultos</li> <li>. Mediadores que valorizam os adultos</li> <li>. Mediadores com um grau de exigência considerável</li> <li>. Profissional de RVC como amiga</li> </ul>
CrITÉRIOS de avaliação do percurso de RVCC dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. CritÉrios de apreciação</li> <li>. CritÉrios de correcção</li> <li>. CritÉrios de ponderação, êxito e deliberação</li> <li>. CritÉrios comportamentais</li> <li>. CritÉrios de selecção</li> <li>. CritÉrios de orientação</li> <li>. CritÉrios mínimos e de aperfeiçoamento</li> <li>. CritÉrios de eficácia</li> <li>. CritÉrios de qualidade do funcionamento</li> <li>. CritÉrios de satisfação</li> </ul>
Normas avaliativas conferidoras de credibilidade à avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Útil</li> <li>. Exequível</li> <li>. Ética</li> <li>. Exacta</li> </ul>
Conceptualizações de avaliação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliação qualitativa</li> <li>. Equiparação da avaliação no CNO com a avaliação tradicional</li> <li>. Avaliação como auto-reflexão</li> <li>. Avaliação como regulação</li> <li>. Avaliação de/com sentido</li> <li>. Oralidade: critério desprezado na avaliação, ao contrário da escrita</li> </ul>
Momento do júri	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pré-júri</li> <li>. Júris com mais do que um candidato</li> <li>. Júri como momento agradável</li> <li>. Momento de avaliação pessoal, profissional</li> <li>. Júri como momento de projecção do futuro do adulto</li> <li>. Nervosismo característico do momento do júri</li> <li>. Júri como momento de grande seriedade</li> <li>. Auto-apresentação original do adulto durante o júri</li> <li>. Júri como o culminar do processo</li> <li>. Júri como momento de verificação / reconhecimento de competências e dos trabalhos realizados ou não pelos adultos</li> <li>. Sentimento de à vontade aquando do momento do júri</li> <li>. Júri como momento de avaliação</li> <li>. Júri como momento de pura formalização do processo</li> </ul>
Papel dos adultos na avaliação do seu processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Papel central</li> <li>. Papel activo</li> <li>. Papel auto e hetero-crítico</li> <li>. Papel interno / interior</li> <li>. Papel formal</li> </ul>



## **Categoria formação complementar**

Como resultado do processo de reconhecimento e validação de competências, o adulto poderá ser orientado para a realização de formações complementares, que possibilitem a conclusão de percursos certificáveis.

As formações complementares organizam-se tendo em consideração as competências adquiridas pelo sujeito ao longo da vida (já validadas) e o Referencial de Competências-Chave da ANEFA, identificando **percursos curtos de formação**<sup>164</sup> a realizar pelo adulto ou grupo de adultos (Leitão, 2002, p. 33).

A análise da questão “5. Teve formação complementar? Porquê? Como se sentiu ao ser proposto(a) para formação complementar?”, ajudou-nos a encontrar a categoria formação complementar e as subsequentes subcategorias (tabela 27): a não frequência de formação complementar, na qual todos os adultos de nível B3 foram integrados (AC6 a AC10), assim como três do Secundário (AC2, AC3 e AC4); um adulto (AC7) beneficiou da ajuda de professores amigos; assistência voluntária a aulas de formação complementar dos colegas surgiu a partir do discurso do entrevistado AC9; na subcategoria inexistência de formação complementar como sinal de classificação positiva foram registados dois adultos de nível B3 (AC8 e AC10) e, por fim, dois intervenientes do Secundário, tiveram formação complementar ao nível da Língua Estrangeira (AC1 e AC5).

Tabela 27 – Categoria formação complementar e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Não frequência de formação complementar
Ajuda de professor / explicador
Assistência voluntária a aulas de formação complementar dos colegas
Inexistência de Formação Complementar como sinal de classificação positiva
Formação complementar na Língua Estrangeira

Segundo a análise de conteúdo das palavras dos adultos com equivalência ao nível do 9.º Ano, todos os adultos foram inscritos na subcategoria não frequência de formação complementar, pois todos responderam negativamente à questão, de forma pronta, clara e

<sup>164</sup> Negrito no original.

objectiva (AC5 a AC10). Apesar disso, a partir do discurso de um adulto chegámos à subcategoria ajuda de professor / explicador, o que a própria voz do adulto de nível B3 justificou:

Como eu tinha dificuldade em matemática e tínhamos que fazer... como é que é o nome daquilo? Teorema de Pitágoras e essas coisas assim, equações... e eu não sabia, então para... como tinha que me deslocar ao Funchal eu fui ter com uma professora que é amiga minha e então fui com ela para ter umas dicazinhas (AC7).

No seu PRA, na última parte, a da reflexão individual, intitulada “O Meu Testemunho”, que está manuscrita, pudemos comprovar esse facto: “Confesso que tive algumas dificuldades na matemática, tendo mesmo de recorrer a uma explicadora e contando também com a sempre pronta colaboração da Prof. [de MV]” (PRA1). De acrescentar, que este adulto referiu: “fui fazer o teste, foi mesmo um teste que nós fizemos, uma ficha que ela nos apresentou e eu fiz... mas, eu tinha dificuldade e ela ajudou-me... são um espectáculo!” (AC7). Pudemos, de facto, comprovar aquando da análise do seu PRA que, na última parte do portefólio, existia um tópico, que o adulto o denominou de “Actividades Específicas”, de cuja constituição constavam fichas, “Actividade Específica de Matemática”, nomeadamente com problemas de Matemática.

Já para outro adulto, quando questionado como se sentia por não ter tido formação complementar, respondeu que “eu não tive, porque eu não necessitei”, contudo “não tinha qualquer problema” quanto a isso, tanto que quis acompanhar um colega na formação ao nível da informática “só para ver o que era, se era alguma coisa que eu não soubesse ou que eu podia ainda aprender mais um bocadinho [...] para mim até acho que o saber não ocupa lugar e a gente nunca sabe tudo” (AC9). À mesma questão um outro adulto respondeu: “quando defrontamos uma etapa e que se vê que foi um produto positivo, uma nota positiva claro que nós ficamos alegres” (AC10) e, por último, outro adulto referiu “eu tinha uma boa base, talvez, já sabia funcionar mais ou menos com o computador” (AC8), sendo por conseguinte integrados na subcategoria inexistência de formação complementar como sinal de classificação positiva.

Relativamente aos adultos com equivalência ao nível do 12.º Ano, três adultos foram integrados na subcategoria não frequência de formação complementar: “não” (AC4); “como assim? Não, não, não tive” (AC2) e “Não, não tive nenhuma” (AC3). Os restantes dois adultos do Secundário foram integrados na subcategoria formação complementar na Língua Estrangeira, sendo que essa situação não os incomodou: “tive em Inglês, apesar que [...] poderia não ter tido, porque conseguia bem o Francês, safo-me bem e fiz a formação em Inglês, também não perdi, fiquei a ganhar na mesma” (AC1); “no francês, porque eu tive francês há cerca de 10

anos atrás e agora foi um bocadinho complicado. Então aí ajudou... [...] Eu senti-me bem, porque também é uma forma de nos ajudar a realizar o processo e de ir desenvolvendo aquela língua” (AC5).

O Referencial de Competências-Chave (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 64) relembra as orientações do Conselho Europeu, de que “cada cidadão possuir competências de comunicação suficientes em pelo menos duas outras línguas”. Barroso (2008, p. 3) questiona: “De que forma pode o adulto em processo de RVCC demonstrar competências à língua estrangeira?”, respondendo: “Quando a utiliza no seu local de trabalho, apresentando evidências disso; Quando interage com familiares ou amigos estrangeiros, por exemplo, apresentando igualmente evidências disso”. Fundamentamos, de seguida, a Língua Francesa, que, de acordo com a Direcção-Geral Formação Vocacional (2007):

A escolha da língua francesa é óbvia por aquilo que ela hoje representa internacionalmente como veículo privilegiado de comunicação num quadro de acentuada mobilidade social. [...] Tratando-se de um processo de desenvolvimento de competências (aprende-se a comunicar, comunicando), o presente *Referencial para a Língua Francesa* propõe sugestões de tarefas-problema, integradoras e direccionadas para a aquisição ou desenvolvimento de competências de comunicação em língua estrangeira e, simultaneamente, de actividades abrangentes e aplicáveis em novas situações de vida na experiência pessoal e profissional dos formandos.

Pretende-se que os formandos, partindo da sua própria experiência, construam uma consciência crítica, porque informada, aberta às questões que se colocam hoje a todos nós na vida em sociedade, enquanto cidadãos intervenientes, e se relegue para o esquecimento definitivo a cultura da escassa preparação cívica, do insucesso e da falta de horizontes que tanto tem marcado a sociedade portuguesa.

Lopes, Cerol, Magalhães e Carneiro (2008, p. 134) advogam, no 1.º Estudo de Avaliação Externas da Iniciativa Novas Oportunidades, que “a aprendizagem do inglês é fundamental para a obtenção de sucesso profissional”, na medida em que:

Dada a globalização, é cada vez mais frequente que as empresas requeiram o conhecimento da língua inglesa, se não mesmo a imposição de ter de se trabalhar nessa língua.

Os respondentes parecem estar bem conscientes desse facto e deram valores elevados à aquisição de conhecimentos para a obtenção de sucesso profissional. As médias foram de 8,9 em ambos os casos com polarizações tão extremas (IPP's) de 88% e 84%.

Divulgar a aprendizagem de inglês nos processos formativos será um reforço na captação de recrutas.

Em síntese, a categoria formação complementar subdividiu-se nas seguintes subcategorias: a não frequência de formação complementar, na qual todos os adultos de nível B3 foram integrados (AC6 a AC10), e três entrevistados do Secundário (AC2, AC3 e AC4); outro adulto (AC7) foi registado na subcategoria ajuda de professores amigos; a assistência voluntária a aulas de formação complementar dos colegas surgiu a partir do discurso do entrevistado AC9; na subcategoria inexistência de formação complementar como sinal de classificação positiva foram registados dois adultos de nível B3 (AC8 e AC10) e, por fim, dois intervenientes do Secundário, tiveram formação complementar ao nível da Língua Estrangeira (AC1, em Inglês e AC5, em Francês).

Apesar de apenas estes últimos dois adultos do Secundário terem frequentado a formação complementar, não nos parece que essa situação os tenha melindrado, incomodado ou inferiorizado; assim como o facto de os restantes adultos dos dois níveis não terem frequentado formação complementar, também não se sentiram causticados, pois uns e outros falaram do assunto de uma forma bastante aberta, chegando um dos entrevistado do Básico (AC9) a ter assistido àquela formação, apenas por curiosidade e na esperança de aprender mais.

O entrevistado AC7 revelou que durante o processo de RVCC foram feitos testes e, de facto, no seu PRA estavam arquivadas “Actividades Específicas de Matemática”. Sabemos, por intermédio de outros candidatos, frequentadores do CNO da Escola Delta, mas que não fazem parte da nossa amostra, que tiveram que efectuar um teste a nível das TIC, cujo enunciado foi dado aos candidatos para praticarem em casa, no âmbito do *Excel* e do *Paint*. Parece-nos que neste item não se cumpriu a função formativa da avaliação, embora nos pareça que tenha sido uma forma que os mediadores encontraram para regular as aprendizagens, tentando perceber se, de facto, os candidatos evidenciavam (ou não) presencialmente as competências.

### **Categoria papel dos mediadores no percurso de RVCC dos adultos**

Pela análise de todas as entrevistas em relação à questão “6. Qual foi o papel dos formadores e profissionais de RVCC? Considera que eles tiveram um papel importante no seu percurso?”, destacamos a resposta unânime dos adultos dos dois níveis quanto à importância desse papel, tendo essas respostas sido as responsáveis pela categoria encontrada, a qual denominámos, categoria papel dos mediadores no percurso de RVCC dos adultos, e subsequentes subcategorias, a saber: importante papel dos mediadores; mediadores como orientadores; mediadores que ajudam os adultos; mediadores que valorizam os adultos;

mediadores com um grau de exigência considerável e profissional de RVC como amiga (tabela 28).

Tabela 28 – Categoria papel dos mediadores no percurso de RVCC e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Importância do papel dos mediadores
Mediadores como orientadores
Mediadores que ajudam os adultos
Mediadores que valorizam os adultos
Mediadores com um grau de exigência considerável
Profissional de RVC como amiga

A subcategoria mediadores como orientadores foi elencada a partir do discurso de dois entrevistados de nível B3 (AC8 e AC9) e a mesma quantidade do Secundário (AC2 e AC4). Por sua vez, na subcategoria mediadores que ajudaram os adultos foram registadas três ocorrências de nível B3 (AC7, AC8 e AC9) e uma do Secundário (AC5). Um adulto de nível B3 (AC8) e outro do Secundário (AC1) foram inscritos na subcategoria mediadores que valorizaram os adultos. A subcategoria mediadores com um grau de exigência considerável surgiu a partir do discurso do entrevistado AC2, do Secundário. Quanto à subcategoria profissional RVC como amiga foi elencada a partir do discurso de um adulto de nível B3 (AC6) e de outro do Secundário (AC3). Por fim, a subcategoria importância do papel dos mediadores, as respostas dos adultos dos dois níveis apontaram a efectiva importância dos mediadores (formadores e profissionais de RVCC), usando os termos “bastante importante” (AC1), – referindo-o, por duas vezes, este mesmo adulto do Secundário – “muito importante” (AC1), enquanto três adultos de nível B3 foram também inscritos nesta subcategoria: “Importantíssimo [...] eu acho que o que elas disseram lá foi importante, porque fez-nos reviver uma vida...” (AC7); “fundamental” (AC10) e o entrevistado AC8 explicou a sua opinião: “têm um papel importante pela maneira de receber os alunos [...] a boa simpatia da parte de escola, tanto dos coordenadores, tanto da directora da escola... porque vêm ter connosco e deixam-nos à vontade”.

Assim, com base na amostra do Básico, B3, dois adultos referiram-se aos mediadores como orientadores: “orientaram e acho que isso é fundamental [...] É sempre muito melhor

quando a gente é orientada por alguém” (AC9); “Foram bons orientadores, orientaram-nos bem” (AC8). Entendemos aqui o significado de orientador na mesma perspectiva que Quintas (2008, p. 22):

Tradicionalmente, o papel do professor/formador é o de orientar o aluno/formando. Na perspectiva andragógica a consideração da independência do formando leva a que lhe seja dada autonomia para que determine o que quer aprender e como o quer fazer, o que conduz, naturalmente, a uma maior responsabilização pelo seu processo de aprendizagem. Esta independência e responsabilização devem ser estimuladas através do uso de situações de simulação, análise e discussão de casos, aprendizagem baseada em problemas, bem como através de processos de avaliação em grupo e de auto-avaliação.

Relativamente à subcategoria mediadores que ajudam os adultos, na opinião de um entrevistado do Básico “foi uma equipa fabulosa, todas as monitoras, super atenciosas [...] sempre prontas a ajudar no que fosse preciso” (AC7), situação descrita no PRA do adulto, n’ “O Meu Testemunho”, da seguinte forma:

Para além de todo o trabalho que envolve o CRVCC, não posso deixar de destacar e elogiar o trabalho feito por esta equipa que nos acompanhou ao longo destes meses: a [profissional RVC] que é um ser de uma simplicidade incrível. As professoras [...], pela sua simpatia, à sempre pronta disponibilidade para nos ajudar a esclarecer as dúvidas que nos iam surgindo, o profissionalismo com que desempenharam o desenrolar de todo este processo, a todas elas os meus parabéns (PRA1).

Esta opinião foi corroborada por mais dois adultos do mesmo nível: “estavam sempre disponíveis para nos ajudar. Mesmo chegando a casa e se não conseguíssemos fazer as coisas, tínhamos sempre as portas abertas para vir aqui, da área que nós precisássemos para pôr os problemas que nós tínhamos” (AC8); “E [...] é como a [profissional RVC] dizia: ‘Vocês não têm problemas, a qualquer hora liguem’ [e quando os candidatos tinham] a mínima dúvida, ligavam e perguntavam se podiam fazer desta forma ou daquela [os trabalhos]” (AC9).

Desta forma, podemos chamar a última autora (Quintas, 2008, p. 24) novamente à discussão, na medida em que, pelo sentido das palavras dos adultos, podemos aludir: “mais do que um formador no sentido clássico do termo, passa a ser um desses ‘espelhos críticos’ que ajudam o formando a analisar as suas concepções prévias, ou alguém que proporciona condições para que esses processos de análise aconteçam”.

Ainda relativamente à amostra de nível B3, um adulto referiu-se ao facto de a equipa valorizar os próprios adultos, que nas palavras de Quintas (2006, p. 69) significa a

“imprescindibilidade de se valorizarem os conhecimentos prévios dos formandos”, nomeadamente por parte da equipa técnico-pedagógica, tendo sido a seguinte citação do adulto registada na subcategoria mediadores que valorizam os adultos: “E, isso é bom, sentirmos que temos valor e isso passa para nós, porque mesmo não tendo o 9.º Ano, que era o caso, éramos umas pessoas tão importantes como quem tinha o seu doutorado e quem tivesse o 12.º. E isso é gratificante e por isso eu acho que é muito fundamental” (AC8).

Por fim, na subcategoria profissional RVC como amiga inscrevemos um adulto do Básico, B3, com o seguinte dito “aliás, num trabalho que eu fiz falei da senhora [profissional RVC], porque realmente adorei” (AC6).

Analisando, a partir de agora, a amostra referente ao Secundário e na linha da última categoria mencionada, profissional RVC como amiga, um dos entrevistados confessou que a sua relação com a profissional de RVC atingiu níveis de amizade:

quando a [profissional de RVC] morreu eu ia desistir e falei nisso mesmo e ela [outra profissional de RVC] foi uma peça fundamental e ajudou-me imenso, não só ajudou-me a ultrapassar, continuar no processo como ajudou-me a ultrapassar a perda de uma amiga. E para mim, portanto... acabou por se criar um relacionamento espectacular entre mim e a [profissional de RVC]. Portanto, já se criou uma amizade baseada num... porque o nosso relacionamento já não era só laboral, já era uma também uma amizade que se tinha criado (AC3).

De acordo com a ANQ (Dezembro de 2008, p. 7)<sup>165</sup>: “a rede nacional não deve opor-se, antes estimular, a diversidade, a elasticidade, a proximidade às pessoas e a criatividade que o sistema comporta”.

Foram duas as ocorrências do Secundário registadas na subcategoria mediadores como orientadores: “porque orientaram, porque eles orientam... com as sugestões” (AC2); “o processo é fácil quando temos uma boa orientação. Porque a meio do caminho... as pessoas pensam que é escrever uma história de vida, mas tem outras coisas pelo meio, é preciso também ser orientado por A e B, porque se não também acabamos por nos dispersar” (AC4).

De acordo com Ollagnier (2006), referindo-se aos mediadores do processo de RVCC, aceitar uma função de acompanhamento dentro de uma instituição, é acreditar noutras formas de acesso à formação para os adultos, o direito à emancipação de cada um e estar convencido que um dispositivo de validação de AE permite entrever uma certa forma de justiça social.

---

<sup>165</sup> <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado 09/04/09.

A subcategoria mediadores que ajudam os adultos registou a inscrição de um adulto do Secundário, que disse: “sempre que era necessário alguma coisa, eles estavam lá sempre para apoiar e ajudar sempre a desenvolver os trabalhos” (AC5) e o mesmo número obteve-se na subcategoria mediadores que valorizam os adultos, em que o adulto com certificação ao nível do 12.º Ano referiu: “E também, porque eles próprios valorizaram-nos, ou seja, isso dá-nos força” (AC1).

Por fim, a subcategoria mediadores com um grau de exigência considerável foi encetada por um adulto do Secundário, que se referiu ao facto de a equipa ser exigente, revelando aprovação e respeito por essa postura: “E quem pensa que vai lá e faz croché e conversa e tem o 12.º, não é nada disso, pelo menos aqui no... na Escola [...] confesso que foram exigentes, e acho bem que sejam, muito, muito exigentes, muito profissionais, para mim, no meu caso pessoal foram” (AC2). Em consideração da exigência e qualidade das equipas, a própria ANQ (Dezembro de 2008, p. 4) refere:

Torna-se claro que é melhor que as estatísticas registem grandes níveis de adesão do que se os registassem escassos. Mas registar o carácter positivo das estatísticas e dos indicadores de progresso em relação a metas não significa ceder à eventual tentação de acelerar processos de certificação que não correspondam aos critérios de qualidade e exigência estabelecidos nos referenciais e aferidos pelos Júris que certificam os níveis de competências atingidos pelos estudantes-formandos adultos.

Em cômputo geral, relativamente à dimensão regulação / acompanhamento, questionámos os adultos acerca do papel dos formadores e profissionais de RVC no seu percurso, destacando a resposta unânime dos adultos dos dois níveis, referindo a efectiva importância dos mediadores, nomeadamente de orientação e de apoio. Quanto à equipa pedagógica, esta pareceu estar sempre disponível para ajudar e dois adultos (um de cada nível) referiram-se ao facto de a equipa valorizar os próprios adultos, enquanto um dos entrevistados do Secundário confessou que a sua relação com a profissional de RVC atingiu níveis de amizade, o mesmo tendo acontecido com um adulto de nível B3. Por fim, um adulto do Secundário referiu-se, de forma consentida, à exigência que os mediadores imprimiam no percurso dos candidatos.



**Categorias: critérios de avaliação do percurso de RVCC dos adultos; normas avaliativas conferidoras de credibilidade à avaliação e conceptualizações de avaliação dos adultos**

A avaliação do percurso no CNO surgiu a partir da análise dos discursos dos dez adultos intervenientes no estudo, mais concretamente com base nas três questões da entrevista semi-estruturada dos adultos: “8.1. Como foi feita a avaliação durante o processo de RVCC?”; “8.2. Como se procedeu no momento do júri?” e “8.3. Qual foi o seu papel na avaliação desse processo?”, sendo que com base em cada questão encontrámos as seguintes categorias (e respectivas subcategorias), enunciadas pela mesma ordem das questões, respectivamente: categoria avaliação durante o processo de RVCC; categoria avaliação no momento do júri final e categoria papel dos adultos na avaliação do processo de RVCC.

Assim, de acordo com a análise de discurso dos dez candidatos relativamente às três perguntas enunciadas, emergimos na perspectiva avaliativa dos adultos sobre os seus próprios percursos no CNO, o que nos remeteu impreterivelmente para a análise ao nível do construído do modelo ICP (Figari, 1996): o candidato frequenta uma instituição, CNO, a qual pressupõe regras / normas próprias, assim como linhas orientadoras a nível nacional e, apesar da negociação entre os adultos e os mediadores para a elaboração do portefólio, este tem que obedecer ao Referencial de Competências Chave, o que pressupõe uma avaliação formativa como forma de regulação (corrigir o funcionamento do sistema para o melhorar), na qual os trabalhos são devolvidos pelos mediadores aos adultos até evidenciarem as suas competências.

As palavras dos adultos, ditas em sede de entrevista, levantaram à nossa investigação várias questões, directamente ligada à teoria da avaliação, as quais nenhum trabalho científico da área pode descurar, como foi o caso dos critérios de avaliação (De Ketele & Roegiers, 1999) presentes nos discursos dos adultos, assim como da existência, ou não, das normas conferidoras de credibilidade à avaliação (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981) e a versão tridimensional resumida das etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação, já assumidamente adoptada para o nosso estudo, na parte teórica da presente investigação.

Relativamente à categoria critérios de avaliação, os dez adultos foram inscritos em alguns daqueles critérios, que deram nome às seguintes subcategorias: apreciação (adulto AC6, de nível B3 e o adulto AC1, do Secundário); correcção (AC7 e AC8, de nível B3); ponderação, êxito e deliberação (AC2, do Secundário); comportamentais (AC9, de nível Básico); selecção

(AC1 e AC3, do Secundário); orientação (AC1 e AC4, do Secundário); aperfeiçoamento (AC10, de nível B3); eficácia (AC1, AC2 e AC5, do Secundário); qualidade do funcionamento (AC8, de nível B3 e AC5, do Secundário) e satisfação (AC7, AC8 e AC9, de nível B3 e AC2, AC3 e AC4, do Secundário), conforme tabela 29.

Tabela 29 – Categoria critérios de avaliação do percurso de RVCC dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Critério apreciação
Critério correcção
Critério ponderação, êxito e deliberação
Critérios comportamentais
Critério selecção
Critério orientação
Critérios mínimos e de aperfeiçoamento
Critério eficácia
Critério qualidade do funcionamento
Critério satisfação

De uma forma geral, para esta questão, os adultos do Básico explicaram os seus procedimentos de trabalho, ou seja, os temas que tiveram que desenvolver para o seu PRA, os quais estiveram imbricados, quanto a nós, na forma como eram avaliados: as reuniões eram “semanalmente” (AC9), e os trabalhos / temas eram mostrados também semanalmente, contudo “o que eu acho que também é muito bom aqui na escola é que não seja exigido que tragam na próxima semana. Portanto, eu conseguia trazer mas havia outras, minhas colegas, que não traziam” (AC9). No nosso entender, com esta citação pudemos inscrever o adulto na subcategoria critérios comportamentais, na medida em que segundo De Ketele e Roegiers (1999, p. 69) implicam um hábito ou espontaneidade e relacionam-se com o saber-ser, isto é, “a aptidão para adquirir o hábito de se informar espontaneamente, para organizar o tempo, para demonstrar habitualmente autonomia num trabalho”, estando isso bem patente nas citadas palavras do entrevistado AC9, que organizava o seu tempo para conseguir realizar os seus trabalhos dentro dos prazos.

Outro entrevistado do Básico (B3), explicou ainda que “elas [mediadoras] davam-nos um trabalho e enquanto não estava o trabalho de acordo com o que elas idealizaram, [...] íamos trazendo e levando, [...] até elas já deixarem lá, [...] quando nós entregávamos o trabalho já ia para o nosso dossiê” (AC7). Considerámos que este adulto encetou a subcategoria critério de correcção, sendo que os mesmos critérios estiveram associados às recolhas de informação escritas (De Ketele & Roegiers, 1999), desvelando ainda uma certa correcção dos trabalhos, no sentido do seu melhoramento, corroborado também pelas palavras do seguinte adulto: os trabalhos iam “para trás, para nós rectificarmos aquilo que não ia ao encontro” (AC8) do Referencial de Competências-Chave.

Ainda o entrevistado AC7 revelou que gostaria de continuar o processo de RVCC tendo sido, por isso, inscrito na subcategoria critérios de satisfação, sendo que De Ketele e Roegiers (1999) fundamentam da seguinte forma esse critério: pode ser expresso de forma quantitativa (importância do conteúdo, etc.), mas geralmente predomina a qualitativa (reforço positivo...), em relação às entradas e saídas (pré-requisitos, material usado, resultados) ou ao processo (funcionamento), o que nos parece que espelhou das citações dos seguintes dois adultos, que corroboram o aferido: “A avaliação, acho que está bem conseguida” (AC8) e “acho que é muito bom que assim seja, porque dá acesso a todos” (AC9), ao referir-se este último candidato que os trabalhos poderiam ser entregues não apenas semanalmente, mas assim que o candidato tivesse possibilidades de o realizar, acompanhando desta forma o grupo que tinha começado o processo no CNO depois do seu grupo, e por isso tinha uma sessão atrasada. Três adultos do Secundário parecem também revelar critérios de satisfação nas suas orações: “Portanto, para mim o processo correu rápido, foi à base das sugestões sempre sobre a minha história de vida, sobre a parte das minhas profissões e dos meus lazeres. Correu bem” (AC2); “este processo eu adorei [...] Eu recomendo a muitas pessoas” (AC3); “Acho que isso foi bom, foi agradável [saber os créditos que semanalmente tinham ou não conseguido]” (AC4).

Um adulto de nível B3 foi considerado na subcategoria critério de apreciação, que se referiu à avaliação de saber-fazer prático (De Ketele & Roegiers, 1999), cuja avaliação, na opinião do candidato, foi feita mediante os trabalhos apresentados e a participação também, o qual acrescentou:

os formadores, nas aulas, evidentemente que eles punham problemas. P’ra já faziam-nos perguntas, raras vezes. Outras vezes viam a nossa participação, porque um indivíduo que não sabe nada, põe-se num cantinho, não responde... hum...

portanto a nossa participação... havia a tal discussão... e aí é que eles viam... chegavam lá... (AC6).

Entretanto, o mesmo adulto alertou que “não é aulas que se chama, é outra coisa” (AC6), sendo que o próprio CNO da Escola Delta, na sua página da *internet*<sup>166</sup>, explica que existem sessões, as quais não são aulas, mas reuniões de trabalho onde se realizam tarefas e onde se prepara o trabalho a desenvolver em casa pelo adulto. Um adulto do Secundário corroborou a posição anterior, ao dizer: “Não, não, rectificar não... melhorar aspectos, sim. Porque às vezes pensamos que estamos a dizer tudo, mas quem está a ler não está assim... sim, sim, chegou a acontecer, principalmente na história de vida” (AC1).

Outro entrevistado de nível B3 foi inscrito na subcategoria critérios mínimos e critérios de aperfeiçoamento, ao dizer: “o resultado final foi a aprovação dos trabalhos” (AC10), na medida em que, na opinião de De Ketele e Roegiers (1999), os critérios mínimos definem, de uma forma geral, o que deve ser feito quando queremos assegurar uma qualificação precisa, a sequência da aprendizagem ou o ingresso num ciclo de estudos superiores.

Por fim, inscrevemos um outro adulto de nível B3 na subcategoria critérios de qualidade de funcionamento com a seguinte citação: Se não houver um empenhamento das pessoas... hum... ficam muito tempo aqui” (AC8), na medida em que nas suas palavras parecem estar implícitas a motivação, a autonomia e a organização das equipas, tal como advoga De Ketele e Roegiers (1999) para a existência deste critério na avaliação. O adulto AC5, do Secundário, parece corroborar as palavras do entrevistado AC8: “Eles tinham uma grelha e iam marcando os temas, tinham certas áreas e depois então iam marcando e depois... não informavam sempre, mas de vez em quando eles diziam: ‘Já tem estes, agora temos que trabalhar estes e estes’ ” (AC5).

Outro adulto do Secundário foi inscrito na subcategoria critérios de ponderação, êxito e deliberação: “para mim o processo correu mais ou menos ligeirinho, fácil, porque eu fazia os trabalhos, eu enviava... hum... às vezes tinha um compasso de espera, normal. [...] Portanto, era tudo feito à base de sugestões que foram muito bem aceites. Não tive problema nenhum” (AC2), parecendo-nos aqui, à semelhança de De Ketele e Roegiers (1999), que há indícios de reflexão e decisão, com sucesso.

---

<sup>166</sup> Site consultado a 14/11/09, às 15:30.

Por sua vez, dois adultos do mesmo nível foram registados na subcategoria critérios de selecção, já que os critérios parecem intervir “muitas vezes num processo de avaliação de certificação *a priori*” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 70): “Fazer um trabalho e depois todos os formadores verem o que conseguem extrair dali, às vezes tem muito de uma coisa, às vezes é preciso mais de outra, desenvolvemos muito uma parte, outras é preciso desenvolver” (AC1); “Porque não me foi dado taxativamente para fazer determinada coisa mas foi-me dado um conjunto de tópicos em que eu poderia escolher o que é que desenvolvia e basear-me na minha forma de ser e de estar” (AC3).

Relativamente aos critérios de orientação, que consistem em orientar (De Ketele & Roegiers, 1999) ou encaminhar os adultos, temos a registar que as respostas de dois adultos do Secundário foram semelhantes, pois ambos apontaram dois tipos de situações:

- i) falta de orientação no início por parte dos mediadores: “O problema é que é muito difícil de conseguir isso logo [perceber o processo de RVCC e o sistema de avaliação por créditos]” (AC1); “Não era como tinham explicado ao início e se calhar foi um bocadinho desanimador, porque eu pensava que já tinha uns tantos créditos e depois faltava-me os outros” (AC4);
- ii) orientações no decurso do processo: “quando já ia a meio do processo é que comecei a ver... se calhar, todos são assim, foi essencialmente assim. [...] davam-me sugestões” (AC1), “Mas funcionou bem, porque depois ao longo do caminho todas as semanas sabíamos se já tínhamos ganho mais ou não e então sabíamos o que nos faltava trabalhar” (AC4).

Resposta também repartida obteve-se aquando da análise dos critérios de eficácia, que dizem respeito à qualidade do produto (De Ketele & Roegiers, 1999). Dois adultos do Secundário consideraram que se cumpriram os critérios de eficácia: “os trabalhos que entregava, eles [mediadores] achavam que estavam bem” (AC1) e “fui avaliado para ir vendo se já tinha os créditos ou não e então aí também poderíamos ir fazendo uma jogada, entre aspas, para ver o que era necessário aprofundar mais e o que não era” (AC5); enquanto o entrevistado AC2 considerou que não se cumpriram tais critérios, arrogando para tal o Referencial de Competências-Chave:

aquele bendito referencial [...] acho que os formadores, pelo menos alguns deles, não o deveriam seguir à risca e acho que talvez essa seja uma das críticas em que

ajuda e em que se pode realmente seguir esse livro, mas há outras em que tem mesmo que passar por cima, porque não se aplicam na Madeira, pelo menos não se aplicavam a certos e determinados alunos, utentes.

De acordo com Meignant (1999), eficácia é o nível de realização dos objectivos, o critério pelo qual se avalia o grau com que se alcançaram os objectivos de uma acção e permite responder à questão: em que medida os resultados satisfazem as intenções e/ou objectivos? Estaria o entrevistado AC2 a colocar-se esta questão? Os mediadores ter-se-ão “colado” muito ao Referencial, não o aplicando ou adequando à realidade local, (pois parece ser essa a principal crítica do formando)? Segundo o Referencial de Competências Chave, do Secundário (Gomes, *et al.*, 2006a, pp. 20-21), as equipas técnico-pedagógicas dos Centros têm que atender a três “**princípios orientadores**”<sup>167</sup> do Referencial:

**Adequação e relevância**

[...] deve ajustar-se ao adulto com o seu capital de adquiridos, as suas necessidades, motivações e expectativas próprias [...]

**Abertura e flexibilidade**

[...] o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial. [...] deve ser suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem

**Articulação e complexidade**

[...] As actividades a propor devem constituir-se como ponto de partida, equacionadas em contexto próximo e significativo para o adulto, por forma a induzir a resolução de problemas. Diversificando, ampliando e complexificando progressivamente os contextos, permitirá ao adulto mobilizar, (re)combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida. Trata-se de um processo de permanente e sucessiva adaptação, inovação e transferência.

Seguidamente analisamos as normas avaliativas, enquanto conferidoras (ou não) de credibilidade à avaliação, conforme tabela 30.

---

<sup>167</sup> Negrito no original.

Tabela 30 – Categoria normas avaliativas conferidoras de credibilidade à avaliação e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Útil
Exequível
Ética
Exacta

Ainda relativamente à mesma questão (8.1), importa investigar se as quatro normas conferiram ou não credibilidade à avaliação (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981), neste caso concreto ao processo avaliativo de RVCC. As opiniões dos entrevistados dos dois níveis divergiram. Um adulto de nível B3, considerou que “havia sempre o *feedback* daquilo que elas pediam” (AC8), referindo-se aos trabalhos sugeridos pelos mediadores, pelo que no nosso entender considerámos que foi cumprida a norma utilidade, inscrevendo para tal o candidato na subcategoria útil, visto que esta norma, no dizer de Stufflebeam e Skinfield (1987), deve dirigir-se às pessoas e grupos que estão relacionados com a tarefa de realizar aquilo que se está a avaliar, ajudando a identificar e examinar o bom e o mau deste objecto, assim como facilitar não só informações acerca das virtudes e defeitos, mas também soluções para melhorar o todo. Um adulto de Secundário corroborou a opinião anterior ao dizer: “Podia mandar por e-mail [os trabalhos], também. Recebia o *feedback*, diziam-me... [os mediadores] o que é que achavam” (AC1).

O adulto AC8 encetou ainda outras duas subcategorias:

i) exequível, na medida em que parece ter havido uma certa continuidade entre o trabalho realizado ou preparado no CNO e o que se teve que fazer em casa, “por isso, a avaliação vai ao encontro daquilo que é pedido” (AC8), que de certa forma parece retomar o defendido pelos autores (Stufflebeam & Skinfield, *ibidem*), na medida em que a norma, no dizer dos últimos autores (*ibidem*) deve empregar procedimentos avaliativos aplicados facilmente, controlar forças políticas que possam imiscuir a evolução da avaliação e devem ser dirigidas de modo eficiente; o que parece corroborar um adulto do Secundário, com a seguinte oração: “Eu não achei um processo difícil” (AC3). Ao contrário, outro entrevistado do Secundário considerou que a norma exequível não foi cumprida, pois “eles [mediadores] tinham a bíblia [Referencial de

Competências-Chave] lá deles que tinham que seguir aquilo e eu nisso sou crítica [...] ajuda muito mas há outras coisas que não se aplicam” (AC2), posição já debatida anteriormente;

ii) exacta, na medida em que, ao contrário, do que se pensa, este processo não pressupõe, na opinião do adulto, “coisas fáceis”, em que “pede-se a alguém para fazer, mas não é assim” (AC8). Esta posição foi corroborada pelo adulto AC2, do Secundário, pois pelas suas palavras parece que a norma exequível esteve presente no processo de RVCC:

Quando cheguei, quando fui à primeira reunião, uma reunião com muitas pessoas, perto de cem pessoas talvez que queriam iniciar o processo, a primeira reunião mesmo, o primeiro contacto do que é tudo isto... hum... o que disseram foi: ‘Não há aulas’, disse: ‘Ótimo!’, cada um que se desenrasque, faça o trabalho em casa e isso para mim é ótimo porque eu tenho as crianças, tenho o meu trabalho e portanto para mim trabalhar fora de horas é-me essencial... fazer a escola, entre aspas, fora de horas é-me essencial... (AC2).

Segundo Stufflebeam e Skinfeld (1987) a norma exacta confere credibilidade à avaliação, pois deve descrever claramente o objecto na sua evolução e no seu contexto; revelar as virtudes e defeitos no plano da avaliação, dos procedimentos e das conclusões; deve estar livre de influências e proporcionar conclusões válidas e fidedignas. Opinião contrária aos dois adultos acima referenciados parece estar enunciada nos discursos de dois adultos do Secundário, cujas palavras parecem pôr em causa a norma da exactidão, com os seguintes discursos: “ou seja, se conseguisse captar logo do princípio o que é que se pretendia, as coisas tinham sido até muito mais fáceis” (AC1);

Nós tínhamos uma folhinha que nos foi entregue, onde tínhamos as diferentes áreas que íamos desenvolver. Ao início foi-nos dito que tínhamos que adquirir ao menos 45 créditos e que esses créditos podiam ser 4 ou 5 na mesma área ou divididos entre elas. A certa altura houve, pronto, houve um equívoco, que não era bem assim, tínhamos que ter 2 créditos em todas as áreas, mas também essa informação ainda não tinha chegado ao Centro (AC4).

A subcategoria ética ficou também registada com dois tipos de opiniões, na medida em que parece que o discurso de um adulto de nível B3 levou-nos a considerar o não cumprimento da norma ética na avaliação do processo de RVCC, quando o entrevistado AC10 disse: “Quanto à maneira da avaliação deles... eu nunca tive conhecimento como é que isso funcionava”, mostrando desconhecimento de como decorreu o processo avaliativo; enquanto outros dois adultos do mesmo nível foram também inscritos na mesma subcategoria, mas parecendo-nos que os seus discursos enunciaram aspectos éticos ligados à avaliação: “elas propunham um



trabalho” (AC7), o que foi corroborado por outro adulto ao referir que os mediadores “nunca nos diziam que era assim, davam-nos a entender que algo estava mal e que tínhamos que rectificar em algum ponto” (AC8). De acordo com Stufflebeam e Skinfield (1987), a ética na avaliação deve basear-se em compromissos explícitos que assegurem a cooperação, a protecção dos direitos das partes implicadas e a honradez dos resultados; reveladora de todas as virtudes e defeitos do objecto, o que no caso do entrevistado AC10 parece não ter sido implementado; enquanto os restantes dois adultos, também de nível B3 (AC7 e AC8), revelaram a não imposição das opiniões dos mediadores, antes uma cooperação, um entendimento quanto aos resultados a obter nos trabalhos, parecendo que apenas estes dois últimos discursos prorrogaram a norma em análise.

A tabela 31 regista a categoria conceptualizações de avaliação dos adultos e respectivas subcategorias.

Tabela 31 – Categoria conceptualizações de avaliação dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategoria</i></b>
Avaliação qualitativa
Equiparação da avaliação no CNO com a avaliação tradicional
Avaliação como auto-reflexão
Avaliação como regulação
Avaliação de/com sentido
Oralidade: critério desprezado na avaliação, ao contrário da escrita

Inscrevemos o entrevistado AC7, de nível B3, na subcategoria avaliação qualitativa com a seguinte citação, em tom de explicação: “Estas foram as fichas que nós fizemos lá [folheando o portefólio] [...] eles deram-nos um teste e depois nós tivemos que desenvolver o teste... Actividades... [...] foram estes os testes que nós fizemos lá” (AC7), ao que perguntámos se eram atribuídas classificações e se ajudavam os candidatos, e o entrevistado respondeu “eles [mediadores] dão formação complementar a quem vê que não tem capacidade, ela [formadora] por antecedência já diz: ‘Vamos dar sobre isto ou sobre aquilo’... Hum... depois nós vamos lá fazer, é individual, cada um com a professora lá desse dia...” (AC7). Insistimos, entretanto, se era facultada ou não ajuda e o adulto acrescentou:

ela está ao nosso lado e ela vai perguntando, para chegarmos a isto, ela vai buscando mil e uma maneiras para nos explorar para ver qual é o nosso raciocínio para chegarmos ao ponto final. Sim, ela se vir que vamos por aqui e que já vamos perdidas, ela dá... tipo dá uma pista já certa para nós desenvolvermos essa pista outra vez e... ajuda (AC7).

De acordo com a ANEFA (2000, p. 16), a avaliação deve ter em conta as seguintes características:

- ser processual, na medida em que assenta numa observação contínua do processo de aprendizagem;
- ser orientadora, pois contribui para a formação do adulto, fornecendo dados que permitem a sua própria auto-avaliação e funcionando como factor regulador do processo de ensino-aprendizagem;
- ser qualitativa e descritiva, ultrapassando a simples medida, para se projectar num ajuizamento, contribuindo assim para a formação de um indivíduo mais consciente da realidade presente e futura e servindo de base à tomada de decisões.

Confrontamos a situação dos testes enunciados pelo adulto com os autores da especialidade, que, de acordo com Gomes, *et al.* (2006b, p. 49), durante a fase de preparação para a validação de competências

deve-se evitar recorrer a situações de demonstração standardizadas, sob a forma de testes, que desvirtuam a finalidade do processo RVCC. O recurso a demonstrações deverá, com efeito, surgir sempre enquadrado em situações devidamente contextualizadas e apelar para a mobilização de competências nas diversas Áreas, contrariando lógicas disciplinares.

Um outro adulto do mesmo nível corroborou a forma qualitativa da avaliação no seu processo, na medida em que ao ser questionado por nós, se a avaliação que ele estava a descrever era composta por uma classificação (“Satisfaz”, um “3”, um “5”), o candidato respondeu “não, não... zero”.

Em contrapartida, o mesmo adulto encetou a subcategoria equiparação da avaliação no CNO com a avaliação tradicional, pois na sua opinião:

Eu creio que a nível educativo... acho que são todos iguais, não é? Eles punham um problema, nós fazemos o problema e o problema está certo ou errado, existem vários tipos de interpretação do... da situação, não é? Agora eu creio que não deve ser diferente da mesma maneira que eles nos avaliaram aqui que uma avaliação normal numa escola normal. Creio que deve ser a nível... tudo igual. Creio que sim, creio que sim! (AC10).

Contrapomos esta posição do adulto com estudos realizados na área, nomeadamente de Quintas (2008, p. 74) que refere “tanto a natureza da participação do adulto em programas educativos e formativos, como a complexidade de vida dos formandos desafiam as estruturas tradicionais da avaliação”, o que é prorrogado por Cavaco (2008, p. 458) quando defende:

O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais vêm instaurar um novo domínio em termos de avaliação: a avaliação de competências resultantes de processos de aprendizagem experiencial. O estudo dos processos de avaliação de competências nos CRVCC pode constituir uma oportunidade para rever e repensar as práticas de avaliação tradicionais, nomeadamente, as presentes nas modalidades educativas formais.

Um outro candidato de nível B3 foi inscrito na subcategoria avaliação como auto-reflexão, ao proferir a seguinte frase:

Aí, fazia-nos pensar... aí é que tinha que entrar a nossa sabedoria de mostrar que éramos capazes de ter percebido aquilo que eles pediam e quando vínhamos com o trabalho [...] voltar a ler e ver o que é pedido e tentar então fazermos, sem ser eles a dizer: ‘Não, em vez de ser isto, vais fazer aquilo’, isso era uma maneira de nos fazer pensar (AC8).

Ainda outro adulto do mesmo nível, de certa forma, prorrogou a opinião do anterior, ao referir também a forma como os mediadores percebiam se e quando as competências dos adultos, a situação existente, correspondia à situação desejável (por comparação com o Referencial de Competências-Chave), ao dizer:

Os formadores, nas aulas, evidentemente que eles punham problemas. P’ra já faziam-nos perguntas, raras vezes. Outras vezes viam a nossa participação, porque um indivíduo que não sabe nada, põe-se num cantinho, não responde... portanto a nossa participação... havia a tal discussão... e aí é que eles viam... chegavam lá...

Parecem-nos estar presentes nestas citações ideias nucleares do processo avaliativo dos AE, na medida em que a auto-reflexão implica também uma auto-avaliação, que é feita não só, mas também mediante a avaliação que os outros fazem do candidato, isto é, a hetero-avaliação, que são explicadas por Cavaco (2008, p. 456-457) da seguinte forma:

O processo de avaliação de saberes e competências inerente ao reconhecimento tem também subjacentes duas dimensões: uma pessoal, caracterizada pela auto-avaliação e outra social, caracterizada pela hetero-avaliação. A dimensão de auto-avaliação ocorre quando o adulto analisa as suas competências; a dimensão de hetero-avaliação dá-se quando os elementos da equipa dos Centros comparam as competências do adulto com as do referencial. A dimensão pessoal permite uma apropriação e re-apropriação, por parte do sujeito, das suas próprias competências.

Para ocorrer a apropriação, para além da auto-avaliação e auto-análise, torna-se necessária uma regulação externa, alguém que oriente, estimule e reconheça, daí a importância do heteroreconhecimento e da validação. No plano social, o reconhecimento assume uma forte dimensão de avaliação, quando se realiza um confronto entre os adquiridos do adulto e as competências do referencial. Os processos de reconhecimento, validação e certificação são interdependentes e só fazem sentido para as pessoas, se se garantir, entre eles, uma estreita articulação e complementaridade.

Assim, o mesmo adulto ao acrescentar que “o objectivo é esse: é nos fazer pensar como é que devemos resolver os problemas, dando com a nossa experiência” (AC8), parece prorrogar as ideias acima explanadas, ao que nós acrescentamos, à semelhança do já acontecido e fundamentado neste trabalho anteriormente, aquando da análise da dimensão reconhecimento social, mais propriamente na categoria relação avaliação – experiências de vida e experiências, parece estar aqui novamente presente a subcategoria avaliação de/com sentido, na medida em que o processo de RVCC parece pender para um tipo de avaliação negociada e feita em conjunto com/entre os adultos e a equipa pedagógica.

Retomando a última citação de Cavaco (2008), que nos revela a necessidade da existência de uma regulação externa no processo de RVCC, encetamos a subcategoria avaliação como regulação, incluindo nela os discursos de dois adultos de nível B3, a saber:

Nós fazíamos trabalho... eles diziam se estava bem ou não, não é? Sugeriam alguns melhoramentos, nós logicamente fariamos se quiséssemos, nós não estávamos a ser obrigados a nada... Eles aconselhavam as pessoas a melhorar a uma parte e a outra sugeriam outra situação qualquer e nós íamos melhorando cada vez mais, percebe? (AC10).

Neste sentido, a avaliação realizada durante o percurso de RVCC inclinou-se para uma avaliação formativa – conduzida durante o processo de aprendizagem inacabado para a melhorar (De Ketele, 1993). Foi, de igual forma, uma avaliação de regulação, na medida em que a avaliação formativa é reguladora (Alves, 2004), pois visa corrigir o funcionamento do sistema para o melhorar (De Ketele & Roegiers, 1999) e, neste caso, destinou-se a rever os procedimentos postos em prática durante o processo de RVCC, sendo que os trabalhos / actividades propostos pelos formadores e profissionais de RVC foram sendo devolvidos aos adultos, na tentativa de estes os melhorarem, até evidenciarem as suas competências.

O outro adulto de nível B3, acima mencionado, referiu:

nunca nos diziam que era assim, davam-nos a entender que algo estava mal e que tínhamos que rectificar em algum ponto, [...] porque às vezes elas podiam ter

pedido uma coisa e apresentarmos outra, pensando que aquilo ia ao encontro daquilo que era pedido. Havia sempre a intenção de melhorar aquilo que era pedido, indo para trás e elas [mediadoras] dando novas... tipo novos modelos daquilo que podia ser. [A estratégia da avaliação] era nós sabermos, reconhecermos e vermos onde falhámos daquilo que eles pedem, acabámos por sermos nós a descobrir onde é que falhámos (AC8).

Por conseguinte, esta citação do entrevistado AC8 remete-nos de novo para literatura da especialidade, na qual Cavaco (2008) advoga que o reconhecimento e a validação de competências que se processam nos CNO dizem respeito a um importante e complexo processo de avaliação, sendo esta uma empreitada delicada, que envolve um juízo de valor e resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável, o que nos parece bem patente no discurso do entrevistado AC8. Neste processo, e de acordo com o defendido na parte teórica desta dissertação, as situações existentes no processo de RVCC, etiquetadas pelo adulto (AC8), foram os AE e as competências do adulto (indicadores), enquanto a situação desejável foi o Referencial de Competências-Chave, neste caso do Básico (critérios de comparação). Na particularidade deste processo de RVCC, a avaliação foi então o resultado de uma comparação entre os indicadores (os adquiridos experienciais e competências demonstrados pelo adulto) e os critérios (as competências do Referencial). Portanto, o entrevistado AC8 deixou-nos entrever esta situação, ao referir que às vezes apresentava trabalhos, ou seja, a situação existente, os indicadores que resultavam dos AE, das suas competências, e que esses mesmos trabalhos como continham falhas, (acrescentamos) não estavam de acordo com a situação desejável, isto é, o Referencial de Competências-Chave, estabelecendo a equipa pedagógica para o efeito critérios de comparação, “dando novas... tipo novos modelos daquilo que podia ser” (AC8).

Analisando, agora, o discurso dos candidatos com equivalência ao 12.º Ano para a mesma categoria já analisada para o nível B3, mencionamos que, de acordo com as tabelas supra apresentadas, as respostas dos candidatos foram heterogéneas, nomeadamente na categoria critérios de avaliação, a seguir aprofundada.

Relativamente aos critérios de apreciação, inscrevemos o discurso de um adulto do Secundário nessa subcategoria, em que o mesmo disse que não se tratou de “rectificar [mas] melhorar aspectos [...] principalmente na história de vida” (AC1), estando portanto a referir-se aos trabalhos elaborados para o seu PRA.

O mesmo adulto foi registado também na subcategoria critérios de selecção, os quais no dizer dos autores (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 70), “intervêm muitas vezes num processo de

avaliação de certificação *a priori*”, que é o caso do processo de RVCC, o que aconteceu aquando dos mediadores analisarem o portefólio daquele candidato, em que “conseguem extrair dali, às vezes tem muito de uma coisa, às vezes é preciso mais de outra” (AC1), assim como um outro entrevistado do Secundário revelou que teve a oportunidade de “escolher” mediante “um conjunto de tópicos em que eu poderia escolher o que é que desenvolvia e basear-me na minha forma de ser e de estar” (AC3).

Um outro adulto do mesmo nível foi inscrito na subcategoria critério ponderação, êxito e deliberação, tendo considerado que “o processo correu mais ou menos ligeirinho, fácil, porque eu fazia os trabalhos” (AC2), com base nas sugestões dos mediadores, “que foram muito bem aceites”, revelando uma certa sensatez, resolução e um certo êxito nos resultados, como preconiza o critério em si.

No que à subcategoria qualidade de funcionamento concerne, um adulto do Secundário revelou que os mediadores atendiam a esse critério, pois “tinham uma grelha e iam marcando os temas, tinham certas áreas” e, de quando em vez informavam os candidatos acerca dos créditos que já possuíam, sendo que ‘agora temos que trabalhar estes e estes’ (AC5), que estavam em falta, mediante o Referencial de Competências-Chave.

Foram três os adultos do Secundário cujas ocorrências ficaram inscritas na subcategoria satisfação, sendo que um deles registou-a de forma mais directa e expressiva: “este processo eu adorei [...] Eu recomendo a muitas pessoas” (AC3); enquanto o segundo candidato disse que “correu bem [...] e rápido [...] foi à base das sugestões sempre sobre a minha história de vida, sobre a parte das minhas profissões e dos meus lazeres” (AC2) e, por fim, um adulto referiu-se ao facto “bom [e] agradável” (AC4) de conhecer semanalmente a sua avaliação por créditos.

As duas subcategorias que faltam analisar para o nível Secundário ocorreram num registo diferente dos anteriores, na medida em que houve opiniões argumentativas de que esses critérios foram cumpridos e outras opiniões advogaram precisamente o contrário, como seguidamente demonstramos. Começando pela subcategoria critério orientação, dois adultos consideraram que esse critério não foi cumprido no início do processo de RVCC, por falta de orientação dos mediadores, sendo que um dos adultos referiu que o “problema” (AC1) foi não perceber logo toda a dinâmica operacional do processo, inclusivamente a avaliação por créditos e o outro entrevistado disse que se sentiu em desânimo, porque a situação não era tal como a tinham descrito no início do processo, relativamente ao mesmo sistema de créditos, “porque eu pensava que já tinha uns tantos créditos e depois faltava-me os outros” (AC4). Em contrapartida,

o critério orientação no decurso do processo parece ter sido cumprido, sendo que o mesmo adulto que no início se mostrou insatisfeito, nesta fase admitiu que “a meio do processo é que comecei a ver” e as “sugestões” (AC1) dos mediadores começaram nessa altura a chegar e a fazer sentido. Por sua vez, o outro adulto do Secundário disse “ao longo do caminho todas as semanas sabíamos se já tínhamos ganho mais ou não e então sabíamos o que nos faltava trabalhar” (AC4), referindo-se igualmente ao sistema de avaliação por créditos. Os autores, Gomes, *et al.* (2006b, p. 57) explicam que

a avaliação deve apoiar-se num sistema de créditos, como referência fundamental através da qual é possível, por um lado, o candidato e os técnicos orientarem-se ao longo do processo de preparação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e, por outro lado, o júri de validação apoiar-se para a sua tomada de decisão. [...]  
Além disso, o sistema de créditos assenta na autonomia e capacitação dos formandos, no sentido em que reconhece diferentes formas através das quais os indivíduos podem obter e validar as suas competências.

Por conseguinte, e de acordo com Gomes, *et al.* (2006b, p. 58), um crédito corresponde a:

cerca de 12 horas de trabalho, dedicadas ao reconhecimento e validação de uma competência num determinado domínio da realidade, podendo compreender diversas actividades, como exploração auto-biográfica, elaboração de materiais, conversa com técnicos e formadores, assistência a formações, auto-aprendizagem, entre outros.

Isto significa que, no caso concreto do processo de RVCC, “um crédito corresponde à produção de evidências num determinado Tema”, sendo este “gerado através do cruzamento entre Núcleo Gerador/Unidade de Competência e Domínio de Referência para a Acção”, estando obviamente “incluída numa das três Áreas de Competências-Chave do Referencial” (*ibidem*, 58).

Por fim, na subcategoria critério eficácia inscrevemos o discurso de dois adultos do Secundário, cuja opinião parece remeter para o cumprimento do critério de eficácia, na medida em que “os trabalhos que entregava, eles [mediadores] achavam que estavam bem” (AC1), indo, assim, ao encontro do defendido por De Ketele e Roegiers (1999), para os quais os critérios de eficácia referem-se à qualidade do produto; sendo que para o outro adulto “fui avaliado para ir vendo se já tinha os créditos ou não e [...] para ver o que era necessário aprofundar mais e o que não era” (AC5). Em contrapartida, a mesma subcategoria foi nomeada por nós como não cumpridora do critério, mediante o discurso de um adulto do Secundário que ao referir-se ao “referencial”, disse:

acho que os formadores, pelo menos alguns deles, não o deveriam seguir à risca e acho que talvez essa seja uma das críticas em que ajuda e em que se pode realmente seguir esse livro, mas há outras em que tem mesmo que passar por cima, porque não se aplicam na Madeira, pelo menos não se aplicavam a certos e determinados alunos, utentes (AC2).

As respostas dos cinco adultos de nível Secundário foram também bastante heterogéneas quanto à categoria normas conferidoras de credibilidade à avaliação. Assim, a subcategoria útil recebeu a ocorrência de um adulto daquele nível, na medida em que a troca de “*e-mail*” e o “*feedback*” (AC1) recebido da parte dos mediadores em relação aos trabalhos do adulto, pareceu revelar o cumprimento da norma utilidade no seu processo. Relativamente às três subcategorias que faltam aprofundar, inferimos que as opiniões de uns candidatos consideraram que a norma foi cumprida, ao passo que outros opinaram exactamente o contrário, como explicamos seguidamente. No que concerne à subcategoria exequível, um candidato pareceu-nos considerar que a norma foi implementada ou cumprida, pois até “não achei um processo difícil” (AC3), ao passo que outro candidato também do Secundário criticou bastante o seguimento tão linear da “bíblia lá deles” (AC2), ou seja, do Referencial de Competências-Chave, que embora ajudasse, houve casos em que não se aplicou, concretamente à realidade madeirense, no dizer do entrevistado AC2, o que parece revelar a não exequibilidade da norma. A condição da subcategoria ética é análoga à anterior subcategoria, na medida em que se encontra subdividida em dois grupos:

i) três adultos do Secundário foram inscritos nesta subcategoria, parecendo que os seus discursos apontaram para o facto da ética da avaliação ter sido considerada ou implementada durante o processo de RVCC, na medida em que destacaram o aspecto da negociação dos trabalhos e sua avaliação: ‘Olhe, está no bom caminho mas talvez se abordasse esta situação ou pense mais neste seu parágrafo, veja lá se não há mais que possa acrescentar’ (AC2), referindo-se aos mediadores; “eles arranjavam sempre maneira de antes de apresentar o trabalho final, de estar como nós, os formadores e eu, queríamos” (AC5); “não era dito: ‘Fazes assim porque é assim!’ ” (AC3);

ii) um adulto do Secundário foi igualmente inscrito na subcategoria ética, mas pela sua não implementação ou inexistência de ética, na medida em que se referiu ao facto de não ter sido bem elucidado no início do processo sobre o funcionamento do mesmo e também do sistema de avaliação por créditos, sendo que o adulto critica a forma como deram informações



sobre todo o processo: “Quem começa... o processo tem de ser muito bem apresentado!” (AC1), parecendo-nos demonstrado o facto de os mediadores não terem conseguido fazê-lo.

A subcategoria exacta comportou uma análise semelhante às duas subcategorias anteriores: um adulto do Secundário considerou que na “primeira reunião mesmo” (AC2) as indicações foram dadas com exactidão, pois “o que disseram foi: ‘Não há aulas’, disse: ‘Ótimo!’, cada um que se desenrasque, faça o trabalho em casa e isso para mim é ótimo” (AC2), porque assim conciliou o seu percurso de RVCC com a vida profissional e pessoal que já tinha. Parecem estar reunidos na citação precedente alguns dos requisitos referenciados por Stufflebeam e Skinfield (1987), que preconizam: descrever claramente o objecto na sua evolução e no seu contexto; revelar as virtudes e defeitos no plano da avaliação, dos procedimentos e das conclusões; deve estar livre de influências e proporcionar conclusões válidas e fidedignas.

Ao contrário, o entrevistado AC1, à semelhança do discurso incluído na subcategoria ética, considerou aqui também que as indicações não foram exactas: “Hum... foram-me avaliando... neste processo é preciso ter alguma... como é que eu hei-de dizer?”, não se referindo, portanto, a uma avaliação precisa e exacta, acrescentando “se conseguisse captar logo do princípio o que é que se pretendia, as coisas tinham sido até muito mais fáceis” (AC1), assim como outro adulto do Secundário que prorrogou a opinião anterior: “ao início foi-nos dito que tínhamos que adquirir ao menos 45 créditos e que esses créditos podiam ser 4 ou 5 na mesma área ou divididos entre elas. A certa altura houve [...] um equívoco, [...] tínhamos que ter 2 créditos em todas as áreas” (AC4). Contudo, este mesmo adulto acrescentou que “depois ao longo do caminho todas as semanas sabíamos se já tínhamos ganho mais ou não e então sabíamos o que nos faltava trabalhar. Acho que isso foi bom, foi agradável” (AC4), o que já demonstra uma certa exactidão nas informações fornecidas pelo CNO em relação à avaliação por créditos.

Na subcategoria avaliação como auto-reflexão foram inscritos dois adultos do Secundário, sendo que o primeiro disse: “o que é que eu devia estar atento, o que é que achavam que eu poderia melhorar, ... ou seja, ajudavam-me a reflectir, ao fim e ao cabo” (AC1) e o outro adulto do mesmo nível referiu: “Acho que a maneira como eles me punham as questões já me deixava a mente de tal forma aberta que era muito mais fácil para... portanto, não era dito: ‘Fazes assim porque é assim!’ ” (AC3). Com esta citação do entrevistado AC3, inscrevemos o adulto na subcategoria avaliação de/com sentido, na medida em que nos parece que mediadores e adultos procuraram uma orientação para a organização e realização dos

trabalhos para o PRA. De acordo com Cavaco (2008, p. 460), “as equipas dos CRVCC apostam na valência de auto-avaliação [...] A auto-avaliação facilita a implicação, a compreensão do sentido do processo e aumenta os efeitos formativos do reconhecimento, mas também pode originar, facilmente, situações de subavaliação e sobreavaliação”.

A subcategoria avaliação como regulação registou a ocorrência de três adultos do Secundário, sendo que um deles apontou as sugestões dos mediadores, dizendo:

a partir do momento que eu lá cheguei e que me disseram, pronto: “Vá fazer a sua história de vida”, [...] e a partir daí foram-me pedindo certos e determinados... pedindo entre aspas, porque são feitas sugestões: ‘Faça isto e faça aquilo’ e nós aceitamos ou não. As que fizeram em relação a mim, acho que sim, que foram muito acertadas, também porque na história de vida talvez estivesse bem escrita e explicito aquilo que eu fazia e que eu gostava de fazer (AC2).

Outro adulto foi também inscrito nesta subcategoria, denotando-se, à semelhança do anterior, uma regulação por parte dos mediadores, portanto uma hetero-regulação: “uma das coisas a que eu tive acesso através da *internet* foi àquele manual que tem os tópicos que nós devemos... e uma das coisas que muitas vezes elas [profissionais de RVC e formadoras] estavam a dizer: ‘Ah, e não prefere ir por este caminho?’ ” (AC3). Ainda outro adulto do Secundário corroborou a hetero-regulação dos mediadores, que teve como objectivo a comparação com o Referencial de Competências-Chave (o ideal, a norma, o referente), afirmando: “eles arranjavam sempre maneira de antes de apresentar o trabalho final, de estar como nós, os formadores e eu, queríamos. [Entrevistadora: De acordo com o Referencial de Competências Chave, não era?] Sim, sempre” (AC5). Ao contrário dos seus colegas do Secundário, o entrevistado AC3 foi inscrito na subcategoria avaliação como regulação, mas na vertente de auto-regulação por parte do adulto, pois foi o próprio adulto se estabeleceu para si mesmo prazos e limites, obviamente com o consentimento da profissional de RVC, que por acordo com ela:

ninguém me punha prazos, eu trabalhava ao meu ritmo, o que significa dizer que muitas vezes eu chegava lá antes delas [profissional de RVC e formadoras] imaginarem que eu ia a caminho. Isso foi ótimo, porque eu não me senti pressionada, eu não tinha aquela obrigação de ir lá, ia lá muitas vezes uma vez por mês mas apresentava trabalho que dava... e isso para mim foi ótimo (AC3).

Pela análise de discurso de um outro adulto do Secundário, encetamos esse discurso na subcategoria oralidade: critério desprezado na avaliação, ao contrário da escrita, em que o adulto, mesmo admitindo não ter dificuldade na parte de escrever e transcrever a sua história de

vida, o que foi comprovado pela análise do seu portefólio, considerou que a oralidade deveria ser um importante critério para a validação das competências, retorquindo, em tom de crítica:

Acho que faltou também uma coisa, que é, isso eu disse depois na parte da avaliação, não sei se posso chamar de avaliação, mas na reunião final... hum... acho que a parte oral deveria de contar, porque é assim, eles pedem os trabalhos escritos e é verdade, há quem goste de escrever e quem não goste. Depois, evidentemente que os psicólogos e os formadores sabem se foi o utente que fez, há maneiras de saber, mas acho que há um complemento que é o oral e há pessoas que se calhar não gostam muito de escrever e talvez safavam-se, entre aspas, muito melhor com a oralidade. Hum... talvez essa foi a parte que falhasse: 'Eu gosto de escrever, gosto de falar...' (AC2).

Por fim, a subcategoria etapas da avaliação foi registada por dois adultos do Secundário, da seguinte forma e seguindo a sequencialidade das etapas, parecendo-nos que as mesmas etapas foram cumpridas: 1) recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem sentidos pelos candidatos (Allal, 1986; De Ketele, 1993; Alves, 2004): “E portanto eu já começava a tomar nota do que eu ia desenvolver naquele tema [enquanto os mediadores iam falando e dando sugestões]” (AC3); 2) Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência de critérios; 3) Adaptação das actividades de ensino-aprendizagem, de acordo com a interpretação das informações recolhidas (Allal, 1986; De Ketele, 1993; Alves, 2004), e “tomada de decisão de acordo com a formulação do juízo de valor” (Veiga Simão, 2008, p. 131). No discurso do entrevistado AC1, do Secundário, parecem estar presentes as duas últimas etapas para a operacionalização da avaliação:

No princípio quando fiz a história de vida parece que havia coisas que não estavam claras, não é? Então aí tive que elaborar melhor para as pessoas perceberem. A partir daí, quando comecei a perceber mesmo o que é que se pretendia já praticamente nem levava... não, não... as coisas avançaram bem nesse aspecto (AC1).

Assim, parece-nos poder referir, à semelhança de Veiga Simão (2008, 137-138), que “avaliar é um processo complexo que compreende o desenho prévio de critérios para obter a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter o juízo ponderado, a adopção das decisões pertinentes a comunicação dos resultados”.

## **Categoria momento do júri**

A avaliação da candidatura é realizada por um **Júri de Validação** constituído pelos **formadores das áreas de competências-chave** definidas no referencial da ANEFA; pelo **profissional de RVCC** que acompanhou o adulto no processo de Reconhecimento de Competências (carácter consultivo) e por um **avaliador externo**<sup>168</sup> (Leitão, 2002, p. 32).

De acordo com o autor (*ibidem*) e com base na questão “8.2. Como se procedeu no momento do júri?”, criámos a categoria momento do júri e também com base na análise de discurso dos dez adultos entrevistados, de nível B3 e do Secundário, criámos as seguintes subcategorias, a saber: pré-júri, registou a ocorrência de um adulto de nível B3 (AC7); júris com mais do que um candidato, nela foram inscritos três candidatos de nível B3 (AC7, AC9 e AC10); júri como momento agradável, cuja inscrição deu-se com três adultos de nível B3 (AC6, AC7 e AC9) e quatro do Secundário (AC2, AC3, AC4 e AC5); júri como momento de avaliação pessoal, profissional, foi criada a partir do discurso do entrevistado AC7, de nível B3; júri como momento de projecção do futuro do adulto, esta subcategoria registou a ocorrência de três adultos de nível B3 (AC6, AC7 e AC9) e de dois candidatos do Secundário (AC2 e AC3); nervosismo característico do momento do júri, registada por dois adultos de nível B3 (AC6 e AC9) e pelo mesmo número do Secundário (AC1, AC3 e AC5); júri como momento de grande seriedade, registada por um adulto de nível B3 (AC9) e o mesmo número do Secundário (AC2); auto-apresentação original do adulto durante o júri, registou a ocorrência de um adulto de nível B3 (AC10); júri como o culminar do processo, registou um adulto de nível B3 (AC8); júri como momento de verificação / reconhecimento de competências e dos trabalhos realizados ou não pelos adultos, com ocorrências de um candidato de nível B3 (AC8) e por dois adultos do Secundário (AC3 e AC5); sentimento de à vontade aquando do momento do júri, com um registo de um candidato do nível B3 (AC8) e quatro adultos do Secundário (AC1, AC3, AC4 e AC5); júri como momento de avaliação, registou a ocorrência de um adulto do Secundário (AC1); júri como momento de pura formalização do processo, com a ocorrência de um adulto do Secundário (AC5), conforme tabela 32.

---

<sup>168</sup> Negrito no original.

Tabela 32 – Categoria momento do júri e subcategorias

<b><i>Subcategoria</i></b>
Pré-júri
Júris com mais do que um candidato
Júri como momento agradável
Momento de avaliação pessoal, profissional
Júri como momento de projecção do futuro do adulto
Nervosismo característico do momento do júri
Júri como momento de grande seriedade
Auto-apresentação original do adulto durante o júri
Júri como o culminar do processo
Júri como momento de verificação / reconhecimento de competências e dos trabalhos realizados ou não pelos adultos
Sentimento de à vontade aquando do momento do júri
Júri como momento de avaliação
Júri como momento de pura formalização do processo

Através da resposta de um adulto de nível B3 criámos a subcategoria pré-júri, cujas palavras do mesmo explicaram a existência de uma preparação ou simulação do júri:

quando nós vamos para lá [júri] já sabemos as perguntas que eles nos vão perguntar, porque já dizem com antecedência: ‘Vais responder a isto, isto, isto e isto’ e nós já temos em casa que... é, nós já vamos preparadas para o júri. É assim, antes de irmos ao júri vamos ao pré-júri, que é quando elas nos dizem o que vão perguntar, como vamos falar, vão falar sobre este tema ou vai perguntar sobre aquele [...] E depois eles perguntam essas perguntas que nós já vamos com a resposta na ponta da língua (AC7).

O mesmo adulto de nível B3 foi inscrito na subcategoria júris com mais do que um candidato, dizendo “fomos três a júri” (AC7), posição e número corroborado pelos restantes adultos: foram "mais dois colegas [...] do meu grupo” (AC9); “fomos os três ao mesmo tempo” (AC10), sendo que este adulto acrescentou que dos doze elementos constitutivos da equipa, nove desistiram.

A subcategoria júri como um momento agradável surgiu com base no discurso dos adultos, que demonstraram apreciar a ocasião, revelando que não foi tão difícil como primeiramente o supunham e que ficou registado nas palavras de três adultos de nível B3: começando por revelar dificuldades em se exprimir, disse “mas gostei imenso [...] gostei de tudo” (AC9); “Ora bem... no momento do júri eu pensava que ia ser um bicho de sete cabeças, afinal foi porreiro”(AC7);

mas de tudo o que eu fiz lá, ir a júri acho que foi o mais fácil... Foi, embora era isso que ela dizia que todo o mundo pensava que ia ser um bicho de sete cabeças e no entanto não é! Mas é fantástico! O júri foi simpatiquíssimo comigo e compreenderam a minha... não se chama a falta... hum... a minha saída... hum... da sala, porque eu voltei. [...] o júri foi extraordinário comigo e julgo que também para os meus colegas (AC6).

Este mesmo adulto explicou a sua saída da sala no momento do júri, com a seguinte frase: “Fiz uma coisa feia... comecei a chorar! Comecei a chorar... pedi desculpa àquela gente toda... Sabe, eu sou uma pessoa muito sensível, eu lido com o pessoal, falo duro, mas sou uma pessoa muito sensível... Comecei a lembrar da minha mulher... enfim, são coisas que eu não quero lembrar” (AC6), e depois de questionado de como se sentiu nesse momento, respondeu: “Nervoso, já fui para lá nervoso” e esta última citação foi registada na subcategoria nervosismo característico do momento do júri, sentimento corroborado por outro adulto de nível B3, que afirmou:

Eu lembro-me disto, isto ficou-me, porque eu estava na rua com os meus colegas, porque junto comigo foram, e estávamos na rua e estava a tremer. E depois de entrar, parece que os nervos fugiram e então eles diziam para mim, quando nós saímos: ‘Olha, tu estavas tão nervosa e chegaste lá dentro parecias uma tagarela a falar, tipo não te calavas’, e eu lembro-me sempre desta expressão, porque gostei... (AC9).

Depois de perguntarmos se para além de nervoso se sentiu respeitado, o entrevistado afirmou: “Sim, isso sem sombra de dúvidas!” (AC9).

Ao contrário dos adultos anteriores, o entrevistado AC8 foi inscrito na subcategoria sentimento de à vontade aquando do momento do júri, ao afirmar “não me senti nada tipo nervoso” (AC8).

A subcategoria júri como momento de avaliação pessoal, profissional foi criada a partir do discurso de um adulto do nível B3, referindo que “quando vamos a júri, o júri já tem o nosso processo, já leu tudo em seu tempo, faz uma avaliação pessoal sobre nós e profissional” (AC7).

Este mesmo adulto foi inscrito na subcategoria júri como momento de projecção do futuro do adulto, na medida em que nesta subcategoria os adultos pareciam acreditar que os elementos do júri apontavam caminhos futuros, em termos de educação e formação, o que ficou patente na voz de três adultos de nível B3: são enunciadas as “capacidades que nós temos para o futuro, assim que acha que devemos seguir em frente ou coisas que devemos desenvolver mais..., claro que através desse resposta eles pedem mais” (AC7);

Depois, o júri... o senhor acabou por me aconselhar, quando eu disse que sentia quase um nó nas pernas, que não conseguia andar e tirar cursos, ele disse para nós termos cuidado, que não é se meter em qualquer curso, há que ver também as saídas profissionais e são coisas que é bom ter em mente e ver (AC9);

Ainda me perguntaram: ‘Vem para tirar o 12.º Ano?’ e eu: ‘Não, não, não tenho... se alguém ainda me incentivasse, talvez ainda fosse, mas já não’ e acima de tudo vamos para uma situação que eu julgo que é preciso uma língua, duas línguas e no meu tempo essencialmente era o francês, mas hoje em dia praticamente é o inglês... e eu não chego lá! (AC6).

Por sua vez, a subcategoria júri como momento de grande seriedade foi criada a partir do discurso do entrevistado AC9, que referiu: “Pronto, nem sei exprimir, porque foi uma coisa séria mesmo” (AC9).

Um outro adulto revelou ter optado por fazer uma apresentação diferente no seu júri de validação e assim criámos a subcategoria auto-apresentação original do adulto no júri: “No momento do júri... [...] Eu para não variar fiz uma coisa diferente, porque gosto da diferença, então fiz uma apresentação no *power point* dos trabalhos a nível informático e a nível verbal” (AC10).

Por sua vez, outro candidato foi inscrito na subcategoria júri como o culminar do processo, na medida em que como ele próprio explicou: “O júri é... vai ao encontro daquilo que nós fazemos, de tudo o que nós fazemos, é o final, é a nossa história que está ali metida” (AC8).

Este mesmo adulto foi inscrito na subcategoria júri como momento de verificação / reconhecimento de competências e dos trabalhos realizados ou não pelos adultos, na medida em que explica que o júri pretende verificar os dados para os poder validar:

e há questões que são feitas, o júri chega a perguntar-nos coisas quase tipo uma, como é que se diz... para ver se foi você se fez aquilo... porque ele já analisou a nossa vida, tipo perguntas: como é que eu cheguei àquela conclusão, por ex. como é que eu cheguei a ser... tipo sobre a matemática, tipo aquilo era um cálculo ou sobre o português, como é que eu consegui associar-me àquele trabalho. As

perguntas são baseadas naquilo que está ali no livro, por isso é que eu digo: as pessoas não podem pensar que é feito por alguém, porque se o júri chegar ali e se perguntar uma coisa e se for feito por alguém, você não consegue responder ou vai responder errado e aí a pessoa também está ali a analisar-nos, percebe que a resposta que eu dei não tem nada a ver com aquilo que ele leu, que analisou do dossiê que nós tínhamos, porque nós ficámos com um dossiê bastante completo (AC8).

No seguimento, de acordo com o estudo de Lopes, Cerol, Magalhães e Carneiro (2009, p. 45), apresentado no Seminário Iniciativa Novas Oportunidades – 1.ºs Estudos da Avaliação Externa, e tendo estes autores questionado se o portefólio conseguiu evidenciar todos os conhecimentos, concluíram pela afirmativa, sendo que: “o método de apresentação a um Júri externo também é sufragado pelos alunos que completaram todo o ciclo. A distribuição das cotações demonstra grande concordância e positividade”.

Assim, o adulto acrescentou:

Acabei por me sentir à vontade, porque é assim uma pessoa que tenha feito por si própria não tem problemas no júri, porque tudo o que o júri ali pergunta ou deixe de questionar para mim era indiferente, porque aquilo que eu contei e as experiências passaram-se comigo e fui eu que realizei, por isso eu estava à vontade no júri. Também é como eu digo, tem a ver também com o meio, estar com muita gente e comunicar com muita gente e em vários grupos, como as pessoas ficam, senti-me à vontade como eu estou aqui consigo a falar sem problemas (AC8).

Analisando agora os discursos dos cinco adultos com certificação ao nível do 12.º Ano, começamos por comentar a subcategoria júri como momento de avaliação, na qual foi inscrito um adulto do Secundário ao dizer: “para todos os efeitos estamos a ser avaliados” (AC1).

Este mesmo adulto admitiu sentir-se “nervoso” (AC1), sentimento corroborado por mais dois adultos também do Secundário: “Mas de resto estava um bocadinho nervoso, que é o meu normal” (AC5), “É claro que não vou dizer que não tivesse inicialmente, na parte inicial, para aí uns 5 minutos, 2 minutos iniciais estava nervosa” (AC3), tendo sido, por conseguinte, inscritos na subcategoria nervosismo característico do momento do júri.

Ao contrário, outros candidatos não revelaram nervosismo “não me senti nervosa” (AC4), antes pelo contrário mostraram-se calmos e com base nessas suas palavras, criámos a subcategoria sentimento de à vontade aquando do momento do júri, e nela inscrevemos quatro adultos do Secundário, com os seguintes discursos: “mas depois comecei-me a aperceber como a coisa funcionava e no fim já foi uma conversa de amizade... só essa Dra. [avaliadora externa] é que eu não conhecia e o restante já era tudo conhecido, por isso não foi difícil” (AC3);



O momento do júri é... sinceramente não sei, eu fui o mais honesto possível... hum... fizeram-me algumas perguntas. Eu no princípio tinha idealizado uma maneira, lá um discurso que depois já nem me lembrava sequer a ordem do discurso... hum... mas acho que acabou por não ser assim tão importante. Depois as pessoas foram fazendo perguntas e aí eu já estava à vontade, foi sempre melhor responder, não é? (AC1);

é aquele impacto de... Mas não... aqueles 5 minutos depois, depois de estarmos ali à conversa essa situação de júri dissipa-se, já é um grupo de trabalho que está ali, já não é um júri. É assim: a avaliação durante o próprio júri, no momento verdadeiro não foi assim muito... hum... complicado (AC5).

De certa forma a subcategoria anterior está imbricada nesta a analisar de imediato, a subcategoria júri como um momento agradável, na qual foram registados os discursos de quatro adultos do Secundário, em que o entrevistado AC2 referiu-se a “momento do júri” com a expressão “foi muito bom!”, por três vezes, para reforçar a opinião aprazível, acrescentando:

Ah, foi simples [...], foi cordial, mas também já os conhecia todos, mas há sempre aquela ... mas gostei [...] gostei das palavras de cada um, todos eles tinham uma palavra a dizer sobre o utente... hum... todos eles tinham a sua opinião. Gostei daquilo que ouvi, porque acho que todos eles falaram sobre aquilo que eu sou, que eu fui durante aquele processo.

Hum... a senhora que estive lá para validar [avaliadora externa]... coitada, realmente leu aquilo tudo. Deve ter sido um massacre! Mas achei engraçado, porque alguns dos meus professores foram... eram conhecidos da senhora, portanto achei engraçado. [...] Mas eu gostei do facto dela ter lido mesmo (AC2).

Dos restantes adultos do mesmo nível, um referiu “eu gostei” (AC4), outro disse “correu bem” (AC5) e, por fim, o último referiu que “o júri externo foi uma Dra. que já não me lembro do nome, que era da Universidade da Madeira e que foi extremamente atenciosa” (AC3).

Na subcategoria júri como momento de grande seriedade foi inscrito um adulto do Secundário, com as seguintes afirmações:

Bom, é o júri, não é? O grande júri! [...] Gostei da frontalidade também da senhora, [avaliadora externa]. Gostei muito da senhora... hum... dá a sensação de ser uma pessoa fria mas... não sei se é a palavra certa. Portanto, a primeira impressão quando entramos é que ela está ali e é assim uma figura imponente, mas a senhora é um mimo, directa também, como se quer. [...] Quer dizer, na altura quando olhamos para ali e uma mesa redonda e só o termo ‘júri’ pode amedrontar mas eu já os conhecia, já... talvez já faz parte de mim, eu rebato todas as situações, eu sou muito crítica quando digo não, acho que se deve justificar, quando se diz sim, também justifica-se (AC2).

O mesmo adulto foi também inscrito na subcategoria júri como momento de projecção do futuro do adulto, na medida em que retirou das palavras da avaliadora externa, um importante sentido para a projecção do seu futuro académico, dizendo em sede e entrevista:

Gostei das palavras dela [avaliadora externa] também, foi de encorajamento, porque eu gostava mesmo de ir para a faculdade e, pronto, acarinhou e disse: 'Vá', também deu aquela força e nem todos os alunos que lhe passavam, do 12.º Ano, tinham a capacidade... eu tenho a certeza que ela é das pessoas que quando diz sim é sim e quando diz não é não mesmo e o talvez, talvez não exista. Portanto, dá-me a sensação. Eu gostei, gostei da frontalidade (AC2).

Outro adulto parece corroborar a opinião precedente, na medida em que referiu que a avaliadora externa “já sugeriu que eu deveria de ir para... portanto, seguir uma área aqui da Universidade da Madeira, a área de Relações Públicas e não sei quantos. Porque ela viu que eu também sou uma ‘bilhardeira’, que nunca mais me calo” (AC3).

Em jeito de conclusão, relativamente aos avaliadores externos, a literatura da especialidade define o papel dos mesmos da forma seguinte:

Porque o seu papel adquire especial visibilidade e importância no momento da certificação e compreendendo o valor simbólico que o júri assume junto dos adultos, alguns entrevistados vão reivindicar para a figura do Avaliador Externo uma forte responsabilidade no incentivo das dinâmicas de ALV identificadas nesta fase. Neste sentido, seria importante que cada Avaliador Externo conhecesse a oferta formativa disponível na área de residência do adulto que está a certificar e se sentisse à vontade para sugerir caminhos formativos alternativos, tendo em consideração as competências identificadas e os interesses que movem o adulto (Carneiro; Liz; Machado & Burnay, 2009, pp. 45-46).

Por seu turno, a subcategoria júri como momento de pura formalização do processo foi criada a partir do discurso de um adulto do Secundário: “Porque nós quando fazemos os trabalhos, nós vamos lá e já sabendo dentro de mão que temos o coiso... é mais só mesmo para formalizarmos, mas acho, pronto, os formadores não foram assim muito... pronto, também já conhecemos as instituições e então também se calhar ajudaram um pouco” (AC5).

O mesmo adulto foi também inscrito na subcategoria júri como momento de verificação / reconhecimento de competências e dos trabalhos realizados ou não pelos adultos, na medida em que foram feitas questões com o intuito de verificar o escrito nos PRA: “foi uma mesa redonda, estávamos lá todos, o avaliador externo de frente, eu até por acaso senti-me um bocado incomodada, sempre que eles me perguntavam uma coisa estava o senhor a olhar para mim, não sei para ver se nos olhos se nós estávamos a mentir ou não” (AC5). Outros dois

adultos parecem corroborar o aludido: “O momento do júri... hum... bem... aquilo que me tinha sido explicado é que ia ser... o momento do júri não seria uma fase para estar nervosa, que seria ao fim e ao cabo o reconhecimento final (AC3);

Havia uma mesa redonda, eu fiquei de um lado, elas [intervenientes no Júri] ficaram do outro e depois havia uma assistência, como era a primeira vez foram convidadas algumas pessoas mas foi-me dado conhecimento primeiro e pedida opinião, porque se não tivesse à vontade para não ter lá ninguém, não tinha... Foi assim que funcionou! Depois foram feitas perguntas sobre o trabalho que tinha feito e foi assim o júri (AC4).

À semelhança do já aludido para um adulto de nível B3, cujo registo oral seguiu os mesmos moldes, a subcategoria pré-júri foi também registada com uma ocorrência do Secundário, o qual afirmou:

Não, ... não foi diferente daquilo que tinha imaginado, porque a [profissional de RVC] é muito profissional nesse aspecto e ela explicou-me mais ou menos como é que ia funcionar [...]. E então eu estava mais ou menos à espera que fosse mais ou menos aquilo e como tinha sido eu a fazer os meus trabalhos estava à vontade para defendê-los, algumas pessoas possam não estar se não forem elas a fazê-los... (AC4).

Como vimos, a categoria momento do júri foi criada com base na análise de discurso dos dez adultos entrevistados, de nível B3 e do Secundário, e foi subdividida em treze subcategorias: 1) pré-júri registou a ocorrências de um adulto de nível B3 (AC7); 2) júris com mais do que um candidato, na qual foram inscritos três candidatos de nível B3 (AC7, AC9 e AC10); 3) júri como momento agradável, cuja inscrição deu-se com três adultos de nível B3 (AC6, AC7 e AC9) e quatro do Secundário (AC2, AC3, AC4 e AC5); 4) júri como momento de avaliação pessoal, profissional, foi criada a partir do discurso do entrevistado AC7, de nível B3; 5) júri como momento de projecção do futuro do adulto, esta subcategoria registou a ocorrência de três adultos de nível B3 (AC6, AC7 e AC9) e de dois candidatos do Secundário (AC2 e AC3); 6) nervosismo característico do momento do júri, registada por dois adultos de nível B3 (AC6 e AC9) e pelo mesmo número do Secundário (AC1, AC3 e AC5); 7) júri como momento de grande seriedade, registada por um adulto de nível B3 (AC9) e o mesmo número do Secundário (AC2); 8) auto-apresentação original do adulto durante o júri, registou a ocorrência de um adulto de nível B3 (AC10); 9) júri como o culminar do processo, registou um adulto de nível B3 (AC8); 10) júri como momento de verificação / reconhecimento de competências e dos trabalhos realizados ou não pelos adultos, com ocorrências de um candidato de nível B3 (AC8) e por dois adultos do

Secundário (AC3 e AC5); 11) sentimento de à vontade aquando do momento do júri, com um registo de um candidato do nível B3 (AC8) e quatro adultos do Secundário (AC1, AC3, AC4 e AC5); 12) júri como momento de avaliação, registou a ocorrência de um adulto do Secundário (AC1); 13) júri como momento de pura formalização do processo, com a ocorrência de um adulto do Secundário (AC5).

De acordo com a análise de discurso emergido dos adultos relativamente ao momento de júri de validação, o nosso estudo parece tender para o defendido por Gomes, *et al.* (2006b, p. 49), na medida em que a preparação para a validação de competências implica incluir no Plano de Intervenção Individual de cada candidato actividades susceptíveis de conduzir o mesmo à obtenção de créditos nas várias Áreas de Competências-Chave, no caso concreto do Secundário. As diversas actividades (devidamente negociadas) parecem ter sido ancoradas no itinerário experiencial do candidato e perspectivadas em função dos seus projectos futuros. Nesta fase não nos parece que a equipa de validação tenha recorrido a situações de demonstração estandardizadas, sob a forma de testes, que “desvirtuam a finalidade do processo RVCC. O recurso a demonstrações deverá, com efeito, surgir sempre enquadrado em situações devidamente contextualizadas e apelar para a mobilização de competências nas diversas Áreas, contrariando lógicas disciplinares” (*ibidem*, p. 49).

### **Categoria papel dos adultos na avaliação do seu processo**

Através da questão “8.3. Qual foi o seu papel na avaliação desse processo?”, criámos a categoria papel dos adultos na avaliação do processo, criando de igual forma as seguintes subcategorias, constantes da tabela 33: papel central, aludido por dois adultos do Básico, B3 (AC7 e AC10); papel activo, registado por três adultos de nível B3 (AC6, AC8 e AC9) e um do Secundário (AC2); no papel auto e hetero-crítico foi inscrito um adulto do Secundário (AC2); os discursos de um adulto de cada nível foram registados na subcategoria papel interno / interior (AC9 de nível B3 e AC2 do Secundário) e na subcategoria papel formal registámos as ocorrências de um adulto de nível B3 (AC8) e quatro adultos do Secundário (AC1, AC3, AC4 e AC5).

Tabela 33 – Categoria papel dos adultos na avaliação do seu processo e subcategorias

<b><i>Subcategoria</i></b>
Papel central
Papel activo
Papel auto e hetero-crítico
Papel interno / interior
Papel formal

Em concreto, dos entrevistados de nível B3 agora analisados, um adulto referiu-se, envolto em riso, ao seu papel na avaliação como tendo “o papel principal” (AC7), corroborado por outro adulto, que, também entre risos, afirmou: “Quem mandava era eu, não é?” (AC10).

Este adulto acrescentou que “Eu é que fiz os trabalhos” (AC10), com total empenhamento e dedicação (prática corrente da sua vida, pois sempre deu o melhor de si em todas as situações), pelo que “estava-me a sentir bem naquilo”, obtendo os já esperados “bons resultados”, sendo por conseguinte inscrito na subcategoria que nós entendemos como constitutiva de um papel central. Considerámos que estes dois adultos (AC7 e AC10) falaram do seu papel na avaliação do processo de uma maneira informal, dando os risos como sinais dessa informalidade, contudo optámos por não catalogar esse como um papel informal, interpretando antes a informalidade à luz da forma como falaram e não do seu conteúdo, logo é informal quanto à forma e formal no conteúdo.

Por sua vez, outro adulto afirmou: “senti-me activa”, explicando que isso para si significou uma “alegria enorme, porque fiquei preenchida [...] parece que faltava algo” (AC9), que ficou completo com a obtenção do 9.º Ano, subcategoria activa, criada com a denominação usada pelo adulto. Entretanto, o vocábulo activo apresentou-se como o mais usado pelos entrevistados do 9.º Ano na categorização do seu papel na avaliação do processo de RVCC, sendo que o entrevistado AC8 utilizou-o por cinco vezes para responder à questão em análise: “8.3. Qual foi o seu papel na avaliação desse processo?”. Como forma de complementar o seu discurso, o mesmo adulto assumiu-se “participante [...] empenhado” nos vários trabalhos pedidos e “no júri”, pois estava “ali integrado num projecto que era interessante” (AC8), questionando as diversas alternativas de realizar os trabalhos. Em corroboração do aludido, um

outro adulto também afirmou que a sua pessoa assumiu um papel “dinâmico [...] interessado [...] atencioso, no aspecto não da educação, mas [...] atento a tudo o que se passava” (AC6).

Outro adulto referiu-se ao processo interno que o seu papel comportou na auto-avaliação, parecendo denotar-se, à semelhança do defendido por Roullier (2008), uma compreensão a partir do interior da pessoa, testemunhado pelas seguintes palavras: “sou um tipo de pessoa que é assim: quando eu começo, por mais fácil que seja, eu gosto sempre de levar as coisas com o máximo rigor e esforço-me o máximo possível por ter tudo ... hum... certinho” (AC9).

Outro foi o adulto que ficou inscrito na subcategoria papel formal, por parecer transparecer a existência dessa formalidade no decorrer da entrevista, onde falou sobre o processo de RVCC da seguinte forma: “éramos libertos de tal maneira de fazer aquilo que... mas dentro sempre daqueles parâmetros, não fazer coisas fora sem estar dentro... porque há regras, não há?” (AC8).

Relativamente aos entrevistados com equivalência ao nível do 12.º Ano, e à semelhança da amostra anterior, um adulto considerou que o seu papel na avaliação do processo de RVCC foi “o mais activo possível, porque [...] estamos a demonstrar alguma coisa ou queremos demonstrar alguma coisa, queremos validar aquilo que somos” (AC2), utilizando como reforço o vocábulo “activo” onze vezes na resposta à pergunta acima aludida. Referiu, em sintonia, que “Quando entramos neste processo, vamos para ser avaliados” (AC2), usando o último termo por duas vezes, demonstrando uma consciência clara do processo avaliativo inerente ao percurso de RVCC. O seu “papel activo” não foi “só pelos meus trabalhos”, mas também “nas sessões [...] na comunicação, na forma como debatemos as ideias”, acrescentando que “o que está em causa é a minha pessoa”, reportando-se assim à individualidade do processo, subcategoria papel interno / interior, não descurando um papel que comportou um “sentido crítico”, que na sua perspectiva significou “saber responder o porquê da nossa crítica” (AC2), respeitando a opinião dos outros e vice-versa, explicando assim a subcategoria papel auto e hetero-crítico.

Um outro adulto do mesmo nível considerou que o seu papel na avaliação do processo de RVCC “foi transcrever [...] e depois falar oralmente, mostrar as minhas competências e desenvolvê-las” (AC5), o que foi corroborado por outro candidato, quando verbalizou que “perante aquele trabalho que eu apresentei elas puderam avaliar” (AC3), subcategoria papel formal, considerando esse papel “muito benéfico [...] enriquecedor, foi extremamente aliciante”,

fazendo alusão à “auto-avaliação” por si realizada, a qual “não contou para o processo do júri” (AC3). A literatura considera que a

Auto-Avaliação, que constitui uma técnica privilegiada na avaliação formativa do adulto, estimula-o a concentrar-se no alcance das suas próprias aspirações em relação à situação de formação e permite-lhe verificar se ‘aprendeu’ o que se desejava ou precisava de ‘aprender’. Neste sentido, devem ser disponibilizados instrumentos de avaliação para que o formando possa avaliar a sua própria formação (ANEFA, 2000, p. 17).

A par do último adulto aferido, os discursos dos restantes dois entrevistados que faltam analisar, privilegiaram nas suas respostas o momento do júri no todo do processo avaliativo. Para o entrevistado AC1 “o momento do júri, em si, não é assim tão importante, porque o trabalho que já vinha a ser feito”, acrescentando “que as pessoas até já vêm com uma ideia pré-concebida”, adoptando para si mesmo uma postura de honestidade e relativa serenidade, apesar do nervosismo (normal da circunstância). O último adulto – integrado na subcategoria papel formal, à semelhança dos revistos neste parágrafo – interpretou o momento do júri como um reconhecimento validado do seu percurso de RVCC, na medida em

que só vem reafirmar o que realmente estava escrito, porque já me tinham sido dados os créditos, mas acho que para a Avaliadora Externa era importante ver como se ia desenvolver o processo, porque qualquer pessoa pode apresentar trabalho em suporte informático, agora é preciso confirmar se foi ela que o fez (AC4).

Em jeito de síntese, podemos reforçar que a partir da categoria papel dos adultos na avaliação do processo, criámos cinco subcategorias, que representaram o discurso do nível B3 e do Secundário. Assim, em relação aos adultos do primeiro nível enunciado, o discurso dos seguintes candidatos de nível B3 deram origem à criação exclusiva da subcategoria papel central (AC7 e AC10). Por sua vez, o discurso de um adulto do Secundário deu também origem à exclusividade da subcategoria papel auto e hetero-crítico (AC2). As restantes subcategorias foram partilhadas pelos dois níveis, sendo que a que registou maior número de ocorrências foi a subcategoria papel formal, na qual registámos as ocorrências de um adulto de nível B3 (AC8) e quatro adultos do Secundário (AC1, AC3, AC4 e AC5); seguida da subcategoria papel activo, onde registámos três adultos de nível B3 (AC6, AC8 e AC9) e de um candidato do Secundário (AC2). Por fim, os discursos de um adulto de cada nível foram registados na subcategoria papel interno / interior (AC9 de nível B3 e AC2 do Secundário).

Inquiridos, assim, sobre o seu papel na avaliação do processo de RVCC de uma forma geral os adultos assumiram, para esta dimensão, um papel activo, participante, revelando-se também como sujeitos (Pinto & Alves, 2009), corroborando a forma como os restantes actores perspectivaram os próprios adultos: “como principal recurso da sua formação” (Canário, 1999, p. 112).

### **Síntese da dimensão regulação / acompanhamento**

A avaliação genérica da Iniciativa Novas Oportunidades aponta para:

O estabelecimento de comparações com o ensino regular, apesar de a Iniciativa Novas Oportunidades adoptar um método próprio dentro do sistema nacional de qualificação, torna-se inevitável, sendo, por isso, importante conhecer a percepção relativa dos elementos que frequentam a Iniciativa Novas Oportunidades. Conjugando várias questões obtém-se uma visão de conjunto, que considera a avaliação genérica como sendo globalmente boa; apenas cerca de 20% das pessoas entrevistadas diz ser pior do que o ensino regular. Nos casos em que houve diferenciação positiva ou negativa procedeu-se à procura da razão dessa avaliação em que os resultados foram sujeitos a análise de conteúdo. Os elementos depreciativos incidiram principalmente em pessoas que têm filhos a estudar no sistema de ensino regular e estabelecem comparações acerca da carga de trabalho. Quem valoriza fundamenta-se na funcionalidade, horários, etc. que permitem, na Iniciativa Novas Oportunidades, coadunar-se melhor com o ritmo e estilo de vida dos candidatos (Lopes, Cerol, Magalhães & Carneiro, 2009, p. 47).

#### **5.1.4. Dimensão autonomia / participação do sujeito**

Segundo o modelo ICP (Figari, 1996), consideramos que a autonomia / participação do sujeito deve ser analisada de acordo com o nível do construído, na medida em que a participação dos sujeitos nos seus percursos de RVCC, e a aprendizagem que daí adveio, foi sendo construída durante esse processo, tendo em conta o CNO da Escola Delta em que os adultos estavam inseridos e todos os dispositivos nacionais e institucionais que estavam ao serviço dos actores dos Centros. Nesta dimensão cumpre-nos averiguar qual foi a participação e a autonomia a que os candidatos estiveram sujeitos e para tal, as categorias e subcategorias a apresentar de seguida pretendem problematizar a situação descrita.



## **Categorias da dimensão autonomia / participação do sujeito**

De acordo com Machado (2007, p. 15), a participação (que se pretende) “emancipatória” no acto educativo em geral e na avaliação em particular deve ser entendida:

como processo de aquisição de capacidades de autonomia e assumindo o isomorfismo entre o político e o educativo [...], o acto educativo na modernidade é orientado por um propósito de participação progressiva dos sujeitos, em torno do qual se desenvolvem as retóricas e práticas que procuram enfatizar os modos, os procedimentos e as lógicas de acentuação do protagonismo dos alunos.

Nesta linha de pensamento, examinamos a participação sugerida pelos formadores e profissionais de RVC aos adultos durante o processo, tendo em conta as seguintes categorias temáticas a partir da análise dos discursos dos adultos: modalidades; percepção; lógicas; graus; domínios e níveis de participação dos adultos, tendo feito corresponder a cada uma as respectivas subcategorias. Para tal, a questão “4. Os formadores / profissionais de RVC pediram-lhe opinião acerca do seu próprio percurso de RVCC?”, deu-nos indicações sobre as modalidades, percepção e lógicas da participação dos adultos; enquanto com base na questão “4.1. Participou na elaboração dos dispositivos (instrumentos) de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências?”, inferimos os níveis, os domínios e os graus de participação dos adultos como categorias a analisar dentro da dimensão participação dos adultos, sendo que para mais fácil visualização apresentamos a tabela 34, na qual se vislumbram as subcategorias para cada categoria específica.

Tabela 34 – Categorias e subcategorias referentes à dimensão autonomia / participação do sujeito, no que concerne à participação dos adultos nos seus processos de RVCC

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Modalidades de participação dos adultos	. Participação auto-proposta (por contraposição a sugestão) . Participação hetero-proposta
Percepção da participação dos adultos	. Passiva / conformista . Passiva por défice de acompanhamento dos mediadores . Mediana / incerta . Activa . Rigorosa / árdua . Imodesta
Lógicas de participação dos adultos	. Informal . Formal

Graus de participação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participação total no dispositivo</li> <li>. Participação regular no dispositivo</li> </ul>
Dominios de participação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Definição parcial do dispositivo</li> <li>. Definição total do dispositivo</li> </ul>
Níveis de participação dos adultos segundo as suas concepções do dispositivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Concepção do dispositivo como pré-concebido pelo mediador</li> <li>. Concepção do dispositivo como um processo técnico-burocrático</li> <li>. Concepção do dispositivo como antagónico ao “modelo escolar”</li> <li>. Concepção do dispositivo como processo individualizado</li> <li>. Concepção do dispositivo como estimulador de competências académicas já existentes</li> <li>. Concepção do dispositivo como desocultador de novas aprendizagens</li> <li>. Concepção do dispositivo como negociado / dialogado pelos actores</li> <li>. Concepção do dispositivo como gerador de um esforço pessoal válido</li> </ul>

### **Categoria modalidades de participação dos adultos durante o percurso de RVCC**

Apresentamos, em primeiro lugar, a tabela 35 e, posteriormente, esmiuçamos a categoria em análise, com as respectivas subcategorias e registos nelas inscritos.

Tabela 35 – Categoria modalidades de participação dos adultos durante o percurso de RVCC, como resposta às sugestões dos mediadores e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Participação auto-proposta (por contraposição a sugestão)
Participação hetero-proposta: Sugerida pelo Mediador; Sugerida pelo mediador como imposição mitigada/ camuflada; Imposta pelo mediador

A categoria modalidades de participação dos adultos foi dividida nas subcategorias participação auto-proposta (por contraposição a sugestão), com a ocorrência de apenas um adulto do Secundário (AC2) e participação hetero-proposta. Assim, a participação de um adulto do Secundário (AC2) foi auto-proposta, na medida em que se opôs a desenvolver a biografia de determinada individualidade, “porque não é uma pessoa que eu até simpatize [...]. E preferi explorar uma outra pessoa” (AC2). Ao contrário, os restantes intervenientes colocaram-se na posição de participação hetero-proposta. A hetero-participação (sugerida pelo mediador) foi, neste estudo, uma participação-regulação, na medida em que os profissionais de RVC estimularam o adulto a realizar o(s) trabalho(s): “Ela [profissional de RVC] tinha a preocupação

de me telefonar [para perguntar pelos trabalhos]" (AC6). Parece ser, portanto, uma forma de regulação, admitida e prevista entre os próprios profissionais de RVC e formadores. Assim, na participação sugerida pelo mediador foram inscritos quatro adultos, os dois adultos de nível B3 referiram-se ao facto de os mediadores através das suas disponibilidades, levarem os adultos a participar: "sempre foi dito por eles: 'Se vocês não estão a perceber coloquem as vossas...' hum... [dúvidas] pronto!" (AC9); "se era muito exigente [...] o trabalho [...] eles estavam sempre em alerta" (AC8); o que parece ter sido, de certa forma, prorrogado pelos outros dois entrevistados do Secundário: "estavam constantemente a pedir a opinião" (AC3); "eu tive que fazer um resumo de todo o processo" (AC5).

Por sua vez, um adulto do nível B3 (AC8) referiu a participação sugerida pelo mediador, como imposição mitigada / camuflada, já que na voz do mesmo:

houve sempre da parte mesmo das coordenadoras [...] a possibilidade de nós percebermos que se eu não entregar, depois não posso exigir que vá a júri o mais rápido possível [...] e nunca houve essa pressão [de entregar os trabalhos], houve sempre a chamada de atenção de que [...] os prejudicados éramos nós (AC8).

Contudo, o próprio adulto parecia não ter consciência que a postura dos profissionais de RVC / formadores desvelava uma certa forma de imposição dissimulada.

A participação imposta pelo mediador, por sua vez, foi referenciada por dois adultos do Básico que pareciam não perceber que se tratava de uma real imposição: "Ela [profissional RVC] tinha a preocupação de me telefonar [para perguntar pelos trabalhos]" (AC6); "todos os trabalhos eram discutidos depois com a técnica, com os formadores...consertados, não é? Porque haviam defeitos para ser consertados e logicamente que havia diálogo e conversa sobre eles, não é?" (AC10). O adulto do Secundário prorrogou a última oração, dizendo: "E aquilo que havia para resolver, eles perguntavam-me a minha opinião acerca disto ou daquilo, se estava tudo bem não era preciso mexer, se fosse caso de ser preciso mexer, conversávamos sobre isso" (AC4).

De destacar o facto de um adulto de nível B3 se referir à frequência do CNO, como tendo "aulas" (AC8), contudo por diálogos informais e em outros contextos (de entre eles, a visualização de um vídeo no II Congresso DCE-UMa, realizado na Universidade da Madeira, nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2007), inferimos que tendo a percepção que esse processo não é escolarizado, o facto de ter frequentado o Ensino Recorrente e de, por altura da entrevista, estar

a frequentar o Ensino Superior faz com que se refira ao seu percurso de RVC dessa forma, mesmo admitindo posteriormente que não pretendia dizer “aulas”.

Em suma, relativamente à categoria modalidades de participação dos adultos, foram criadas duas subcategorias, tendo-se registado as seguintes ocorrências: na participação auto-proposta (por contraposição a sugestão) matriculámos um adulto do Secundário (AC2), ao contrário da subcategoria participação hetero-proposta que surgiu sob quatro nomenclaturas diferentes, de acordo com o discurso dos intervenientes, a saber: sugerida pelo mediador, registou a ocorrência de dois adultos de Nível B3 (AC8 e AC9) e o mesmo número do Secundário (AC3 e AC5); sugerida pelo mediador, como imposição mitigada /camuflada, registou a inscrição de um adulto de nível B3 (AC8) e imposta pelo mediador, recebeu a inscrição de dois adultos do Básico, B3, (AC6 e AC10) e de um candidato com equivalência ao 12.º Ano (AC4). Podemos inferir que o presente estudo parece apresentar, a nível das modalidades de participação dos adultos durante os seus processos de RVCC, uma tendência acentuada para a participação hetero-proposta, (pois a participação auto-proposta só foi considerada a partir do discurso de um adulto do Secundário), sendo que a participação sugerida pelo mediador aparece como a mais pontuada, com as quatro ocorrências aludidas, seguindo-se a participação imposta pelo mediador, que registou menos uma ocorrência que a anterior.

De seguida, passamos a analisar a categoria percepção da participação dos adultos, tabela 36.

### **Categoria percepção da participação dos adultos**

Tabela 36 – Categoria percepção da participação dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Passiva / conformista
Passiva por défice de acompanhamento dos mediadores
Mediana / incerta
Activa
Rigorosa / árdua
Imodesta

No que concerne à categoria percepção da participação do adulto no decorrer do processo de RVCC, como resposta às sugestões dos mediadores, criámos várias subcategorias, das quais vamos dar parte agora. A subcategoria passiva / conformista, na qual foram inscritos dois adultos de nível B3, sendo que um referiu “nunca tive qualquer problema” (AC9) e o outro sublinhou o facto de ter sido um percurso difícil, mas necessário e que valeu a pena: “não posso dizer: ‘[...] estão a mandar muito trabalho’, não! É o trabalho que tem que ser e temos que fazer” (AC10).

Em oposição, um adulto do Secundário foi registado na subcategoria participação como passiva por défice de acompanhamento dos mediadores, na medida em que “houve uma altura em que andámos um pouco perdidos e depois parece que também houve [...] bastante afluência, aceitaram muita gente e as coisas estavam um pouco complicadas” (AC1). Esta situação parece não ser exclusiva do CNO em estudo, já que de acordo com o Presidente da ANQ (Capucha, 2009, p. 3):

O movimento social que está a verificar-se entre os adultos portugueses, resultado da percepção da importância do conhecimento no mundo actual, traduz-se, por exemplo, na procura das medidas de educação-formação e de RVCC incluídas na Iniciativa Novas Oportunidades, que ultrapassou já o número de 680.000 inscritos nos Centros Novas Oportunidades, dando origem a perto de 200.000 certificações desde 2006.

Na subcategoria que classificámos como participação mediana / incerta incluímos o discurso de dois adultos do Secundário: “foram mais ou menos pedindo” (AC1), enquanto outro não sabia ou não se lembrava: “Não me recordo... Se me pediram opinião? Não sei” (AC2).

Em contrapartida, um adulto de nível B3 foi inscrito na subcategoria percepção da participação activa, na medida em que se ajudaram e conversaram entre pares: “por ex. eu não percebia... ‘Como é que é isto?’, e uns ajudavam-se aos outros” (AC9); enquanto a partir do discurso de outro adulto do Secundário definimos essa actividade como vinculadora de uma opinião / postura firmes e nunca receoso de dizer “eu não concordo ou não quero fazer isto, porque isto não sou eu” (AC2).

Para um adulto de cada nível, a subcategoria em que foram inscritos denominou-se de participação rigorosa / árdua, já que ambos dedicaram muitas horas a realizar os trabalhos: “tive temas que demorei mais de 12 horas ou 15 horas, conforme a minha experiência, segundo a minha opinião”, referiu o entrevistado AC1, do Secundário, sendo que o adulto de nível B3 o corroborou à sua maneira, isto é, com as suas próprias orações:

Eu tive uma vez que, para não falhar um prazo, porque eu sabia que se eu falhasse, uma semana para mim podia ser bastante, uma semana que podia equivaler... depois era um mês ou dois, eu tive das dez e meia da noite até às cinco e meia da manhã e para entrar às oito no trabalho, a fazer para ter tudo pronto para no dia a seguir entregar (AC8).

Por fim, um adulto do Básico, B3, admitiu a sua participação não só no processo como também neste estudo envolta em imodéstia e/ou sentimentos de elevada auto-estima, pois “eu sinto-me importante, estou a ser vaidoso? Sou, não interessa! Lembraram-se do meu nome” (AC6), pelo que criámos a subcategoria imodesta.

Sumarizando a categoria percepção da participação dos adultos, podemos concluir que, de acordo com a análise de discurso dos entrevistados, proferida em sede de entrevista semi-estruturada, criámos cinco subcategorias: inscrevemos dois adultos (AC9 e AC10), com equivalência ao nível do 9.º Ano, na subcategoria passiva / conformista; a passiva por défice de acompanhamento dos mediadores recebeu apenas uma ocorrência do Secundário (AC1); por sua vez, a subcategoria mediana / incerta foi criada de acordo com o discurso de dois adultos do Secundário (AC1 e AC2); a subcategoria activa recebeu uma ocorrência de nível B3 (AC9) e uma do Secundário (AC2); tendo, entretanto, acontecido o mesmo quanto à subcategoria rigorosa / árdua, mas desta feita com o registo do entrevistado AC8, do Básico e ainda de um adulto do Secundário (AC1) e, por fim, considerámos a subcategoria imodesta, de acordo com as palavras de um adulto de nível B3 (AC6). Pode-se, portanto, inferir que quatro subcategorias registaram duas ocorrências (passiva / conformista; mediana / incerta; activa e rigorosa / árdua), sendo assim as mais pontuadas relativamente à percepção da participação dos adultos e apenas uma subcategoria obteve um registo (passiva por défice de acompanhamento dos mediadores), tendo-se contudo que registar uma certa heterogeneidade de opiniões quanto à percepção que os próprios adultos tiveram da sua participação no processo, que, mesmo assim, quase sempre surgiram posições emparelhadas, pois registou-se um elevado percentil de duas respostas nas subcategorias.

Seguidamente, analisamos a categoria lógicas de participação do adulto no decorrer do seu processo de RVCC, como resposta às sugestões dos mediadores, tal como se verifica na tabela 37.

## **Categoria lógicas de participação do adulto no decorrer do seu processo de RVCC**

Tabela 37 – Categoria lógicas de participação dos adultos no decorrer do processo de RVCC e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Participação informal
Participação formal

Relativamente à categoria lógicas de participação dos adultos no decorrer do processo de RVCC, como resposta às sugestões dos mediadores, um adulto de nível B3 e um do Secundário foram matriculados na subcategoria participação informal, sendo que o primeiro apontou o diálogo e a partilha entre colegas: “e depois mesmo entre colegas: ‘Olha, já fizeste o teu trabalho?’ ” (AC9), enquanto o segundo destacou um diálogo: “No final eu acho que estivemos lá nesse processo de validação, acho que estivemos assim à conversa sobre o que é que eu tinha achado de... Acho que [...] tivemos lá assim uma conversa mais ou menos curta, porque [...] o tempo é limitado” (AC2).

Inscrevemos três adultos de nível B3 e dois do Secundário na subcategoria participação formal, na medida em que todos referiram o facto de terem realizado sempre os trabalhos propostos e dentro dos prazos estipulados, o que de acordo com o discurso de nível B3, foi dito: “havia um trabalho para fazer e nós fazíamos o trabalho” (AC10); “sempre foi dito por eles: ‘Se vocês não estão a perceber coloquem as vossas...’ [dúvidas]” (AC9); “Eu, por acaso, sempre fiz as coisas dentro dos prazos” (AC8). Um adulto do Secundário, à semelhança da amostra anterior, referiu-se também aos trabalhos realizados da seguinte forma: “nós conversávamos sempre sobre os trabalhos [...] e então encontrava-me com eles, esta quinta deixava um trabalho na próxima quinta ia entregar outro e conversava sobre o anterior” (AC4). O outro adulto do mesmo nível já não fez menção aos trabalhos, mas antes a um resumo: “no final do processo eu tive que fazer um resumo de todo o processo e dar a minha opinião sobre tanto o meu processo, como também a minha própria história de vida” (AC5).

Assim, a categoria lógicas de participação dos adultos, que foi criada de acordo com o discurso dos entrevistados, deu origem a duas subcategorias: informal, que obteve duas ocorrências, uma de nível B3 (AC9) e outra do Secundário (AC2); enquanto a subcategoria

formal recebeu cinco registros, três de nível B3 (AC8, AC9 e AC10) e dois do Secundário (AC4 e AC5), podendo-se concluir que este estudo parece tender para uma lógica formal de participação dos adultos.

Segue-se a análise da categoria graus da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências, conforme tabela 38.

### **Categoria graus da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências**

Tabela 38 – Categoria graus da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Participação total no dispositivo informal
Participação regular no dispositivo

De acordo com a análise do discurso, categorizámos os graus da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências, nas subcategorias participação regular do dispositivo apontada por dois adultos do Básico, B3, pois as suas palavras pareceram-nos menos persuasivas e convictas, comparativamente com os restantes adultos de ambos os níveis: i) um adulto respondeu um “sim” (AC10), que nos pareceu pouco convicto e muito evasivo, acrescentando que realizou o trabalho de acordo com as indicações dos mediadores: “foi apresentado os temas e simplesmente nós elaborámos eles, aprofundámos e criámos com a base com que nos tinham dado, desde o início” (AC10); ii) o outro adulto começou por responder, com algumas interrogações, dizendo que “era avaliada pelos meus trabalhos, não é?”, mostrando seguidamente dúvidas “não estou a ver bem como é que utilizou os instrumentos”, acrescentando que “era uma hora e meia, salvo erro, duas horas que nós tínhamos aqui, que era para entretanto a [profissional RVC] nos pôr a par do que é que era exigido” (AC9).

Na subcategoria participação total, inscrevemos os restantes três adultos de nível B3, que se diferenciaram dos entrevistados AC9 e AC10, por darem respostas mais prontas e



convictas, como se pode verificar: “Sim, claro que participei! [...] era a nossa história de vida, logo participámos” (AC6); “aquilo lá temos todos que participar, temos que participar todos” (AC7); “participei, estive sempre em todas” (AC8). Todos os adultos do Secundário, foram também registados na subcategoria em análise pela mesma ordem de motivos dos candidatos de nível B3, tendo-se ouvido as seguintes orações: o entrevistado AC1 disse “sim” duas vezes seguidas e o entrevistado AC5 fê-lo por três vezes, demonstrando efectiva e total participação; outro adulto referiu, em corroboração “Tudo! Fiz tudo... [...] É assim: [...] se aquilo somos nós [...] Somos nós que estamos a fazer, somos nós as competências, só mesmo nós é que podemos... demonstrar aquilo que valemós!” (AC2); outro candidato afirmou que “acabei por participar muito” (AC3) e, por fim, o último entrevistado disse que “havia sempre um diálogo entre os formadores... pelo menos no meu caso” (AC4).

Como tivemos oportunidade de verificar, a categoria graus de participação dos adultos foi subdividida em duas subcategorias, a participação regular no dispositivo, na qual foram inscritos dois adultos de nível B3 (AC9 e AC10) e a participação total no dispositivo, na qual foram registados os restantes candidatos daquele nível (AC6, AC7 e AC8) e todos os entrevistados do Secundário (AC1 a AC5); o que nos leva a inferir que em relação à amostra analisada parece prevalecer a participação total dos adultos no dispositivo de reconhecimento e avaliação das suas competências.

Passamos, de imediato, à categoria domínios da participação dos adultos nos mesmos dispositivos, apresentada na tabela 39.

### **Categoria domínios da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências**

Tabela 39 – Categoria domínios da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Definição parcial do dispositivo
Definição total do dispositivo

Em relação à subcategoria definição parcial do dispositivo, nela foram registadas quatro ocorrências que pareceram demonstrar que o dispositivo não foi completamente descrito e/ou explicado, sendo que um adulto de nível B3, disse que o processo de RVCC “desenrola-se de uma tal maneira que acabamos por fazer sem nos apercebermos...” (AC8) e o outro adulto do mesmo nível afirmou que “foi em troca de conversas [que surgiram as ideias para os trabalhos]. Obviamente que o formador já vem com uma ideia formada, nos formandos” (AC6) e os dois candidatos do Secundário disseram: “ao fim a ao cabo elas foram-nos dando as dicas e eu fui desenvolvendo” (AC3); “eu compreendia o que se pretendia e não tinha que ir necessariamente para um caminho pré-definido, ia mesmo para o meu caminho [...]. E depois recebia o *feedback* deles [...] Se estivesse tudo bem, avançava, se não teria que... alterar” (AC1) os trabalhos.

Por sua vez, três adultos de nível B3 foram registados na subcategoria definição total do dispositivo, pois as suas palavras pareceram indicar a definição total do dispositivo, já que na opinião de um adulto “aquilo é um processo que nós não temos que atingir x para passarmos à fase seguinte” (AC7), o que pressupõe, quanto a nós, o conhecimento do dispositivo, outro adulto do mesmo nível parece corroborar esse conhecimento, dizendo que “já tinha noção que o que nós vínhamos para cá fazer” (AC10), e, por fim, para o último adulto do Básico o(a) profissional de RVC definiu-o, pois “trazia realmente tudo o que era exigido... portanto, [...] temos que fazer este trabalho assim, daquela forma, cada um claro baseado na sua vida, mas era sempre orientado por ela e pelas regras que ela dava” (AC9). De destacar que pela análise do discurso do entrevistado AC2, do Secundário, decidimos incluí-lo na actual subcategoria, não propriamente pelas suas palavras directas nesse sentido, mas antes pela forma como foi descrevendo o processo de RVCC e a forma como se apresentava perante ele, pois considerámos que estava latente, na seguinte oração escolhida, que o dispositivo estava devidamente definido na sua mente, principalmente na primeira frase: “quando não concordava com este ou aquele método era a primeira a dizer. [...] Quando vamos pesquisar sobre trabalhos, pelo menos eu fiz imensas pesquisas” (AC2). Mais dois adultos do Secundário foram registados na subcategoria definição total do dispositivo, e à semelhança do adulto anterior, atendemos mais ao discurso do que ficou mais entendido (mais latente) do que dito (mais patente), na medida em que um dos adultos referiu que “reunia com os coordenadores da Área e dizia-lhes cada trabalho que tinha feito, porque desenvolvi a história de vida e depois integrei nessa história de vida as matérias que tinham que ser desenvolvidas” (AC4), e o outro referiu

que “mandava sempre os trabalhos [via *internet*] e tinha sempre o *feedback*, às vezes era necessário alterar ou acrescentar mais qualquer coisa” (AC5).

Vimos que a categoria domínios de participação dos adultos foi dividida em duas subcategorias: definição total do dispositivo, na qual foram registadas três ocorrências de nível B3 (AC7, AC9 e AC10) e o mesmo número do Secundário (AC2, AC4 e AC5) e definição parcial do dispositivo, a outra subcategoria na qual foram inscritos dois adultos de nível B3 (AC6 e AC8) e também dois do Secundário (AC1 e AC3). Pode-se inferir da relativa predominância no discurso dos adultos para a definição total do dispositivo de reconhecimento e de avaliação de competências, sendo de referir que as palavras dos entrevistados de nível B3 são mais explícitas e directas em relação a esse facto, do que as locuções do Secundário. Outra particularidade advém do número igual de inscrições dos dois níveis em cada subcategoria.

Analizamos de seguida a categoria níveis de participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências, dando especial enfoque à concepção que os candidatos tinham desses dispositivos, conforme tabela 40.

### **Categoria níveis de participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências**

Tabela 40 – Categoria níveis de participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Concepção do dispositivo como pré-concebido pelo mediador
Concepção do dispositivo como um processo técnico - burocrático
Concepção do dispositivo como antagónico ao “modelo escolar”
Concepção do dispositivo como processo individualizado
Concepção do dispositivo como estimulador de competências académicas já existentes
Concepção do dispositivo como desocultador de novas aprendizagens
Concepção do dispositivo como negociado / dialogado pelos actores
Concepção do dispositivo como gerador de um esforço pessoal válido

Em relação à categoria níveis de participação, os adultos revelaram as seguintes concepções do dispositivo de reconhecimento e de avaliação das suas competências, criando-se assim as seguintes subcategorias:

- pré-concebido pelo mediador – dois adultos de nível B3: “obviamente que o formador já vem com uma ideia formada, nos formandos, [nos trabalhos que terão que realizar]” (AC6), ideia corroborada pelo outro adulto, visto que o mediador vai “pôr a par do que é que era exigido” (AC9);

- processo técnico-burocrático – um adulto de nível B3 foi inscrito nesta subcategoria por verbalizar: “aquilo é um processo que nós não temos que atingir x para passarmos à fase seguinte” (AC7);

- antagónico ao “modelo escolar” – um adulto de nível B3 e um do Secundário revelaram que o processo de RVCC não seguiu o ensino tradicional, sendo que o candidato do Básico disse que “já tinha noção que o que nós vínhamos para cá fazer, não era ter aulas, mas sim expor todos os nossos conhecimentos” (AC10) e o adulto do Secundário retorquiu que “não havia fichas, mas havia sempre uma crítica ou positiva ou negativa do trabalho” (AC4). Parece-nos poder enquadrar neste item, e mais uma vez uma chamada de atenção para a já aludida, a avaliação “de carácter eminentemente formativo: avaliação processual, qualitativa e orientadora”, que segundo a ANEFA (2000) diz respeito ao seguinte e, que de certa forma foi sendo referido pelos entrevistados ao longo das várias categorias analisadas relacionadas com a participação dos adultos no processo de RVCC, nomeadamente quanto aos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências:

Respeitando os princípios de uma pedagogia de sucesso, através de estratégias e instrumentos coerentes com os princípios em que se sustentam todas as outras dimensões do processo de desenvolvimento curricular, defende-se uma metodologia de avaliação que valorize, registre e valide as competências que os formandos /adultos vão adquirindo, constituindo estas aquisições a base para a reestruturação dos projectos pessoais e profissionais, a partir da concretização e progressão dos itinerários de educação-formação (*ibidem*, p. 7);

- processo individualizado – inscrevemos nele dois adultos do Secundário, parecendo que os candidatos aceitaram e aprovaram o facto, senão vejamos: “No meu caso foi um processo individualizado, como já referi, tive essa sorte!” (AC1); “só no início é que fomos todos juntos [...], ao longo do caminho fomos perdendo, tenho a impressão que fui a única que conclui neste ano lectivo” (AC4);

- estimulador de competências académicas já existentes – em concreto foi apontado o retomar do “hábito da escrita e da leitura” por um adulto do Secundário e o facto de ter terminado o processo provocou um “vazio, sei que vou sentir aquela necessidade de voltar a estudar” (AC2). Esta ideia é também comprovada pela experiência do Plano Nacional de Leitura que:

permitiu ultrapassar algumas ideias falsas acerca dessa competência básica, mostrando que nunca é tarde para começar e que a aquisição de hábitos de leitura é cumulativa e permite e tende para níveis de complexidade crescentes (ANQ, Dezembro de 2008, p. 5)<sup>169</sup>.

- desocultador de novas aprendizagens – o último adulto citado do Secundário foi também inscrito nesta subcategoria, pois considerou ser este “um processo enriquecedor” e de “muita aprendizagem também” (AC2);

- negociado / dialogado pelos actores – inscrevemos um adulto de nível B3, por considerar que “não podemos dizer que foram os formadores que tiveram as ideias, mas também não podemos dizer que foram os formandos [...]. Foi em troca de conversas [...] que podemos sugerir isto ou aquilo e ele aceita ou não aceita, consoante a pessoa” (AC6); assim como registámos a opinião de quatro adultos do Secundário, que vieram corroborar a oração precedente:

a negociação era assim: o mediador sugeria um tema, que era desenvolvido segundo as minhas experiências. [...] Ou seja, eu compreendia o que se pretendia e não tinha que ir necessariamente para um caminho pré-definido, ia mesmo para o meu caminho [...] sempre tendo em vista o Referencial de Competências Chave (AC1);

a maior parte das vezes que nós reuníamos, [...] nós conversávamos, era-me dado sugestões, na aula seguinte era para apresentar e eu já chegava lá com outras. Portanto, nunca havia aquele tempo morto. Eu andava, como se diz aqui na Madeira, com o carro à frente dos bois (AC3);

“havia sempre um diálogo entre os formadores... pelo menos no meu caso” (AC4); “eu mandava sempre os trabalhos e tinha sempre o feedback, às vezes era necessário alterar ou acrescentar mais qualquer coisa” (AC5);

- concepção do dispositivo como gerador de um esforço pessoal válido – subcategoria que surgiu a partir do discurso de um entrevistado de nível B3, o qual valorizou bastante o processo,

---

<sup>169</sup> <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado 09/04/09.

na medida em que considerou que “vale a pena fazer sacrifícios quando nós temos objectivos [...]”. Eu tenho o objectivo que é acabar o mais rápido possível, mas com sacrifício” (AC8), acrescentando ainda, o que nós consideramos ser a justificação do nome dado à subcategoria:

Por isso é que... dá-me valor, fui eu que fiz, fui eu que fui à procura, com maior ou menor sacrifício de... Mas valeu a pena e isso é que nos dá prazer quando nós acabamos, olhar para trás e ver o que nós fizemos, coisas que talvez não pensamos fazer mas acabamos por fazer (AC8).

Em síntese, a categoria níveis de participação dos adultos segundo as suas concepções do dispositivo foi subdividida em oito subcategorias: concepção do dispositivo como negociado / dialogado pelos actores foi criada de acordo com as palavras de um adulto de nível B3 (AC6) e quatro candidatos do Secundário (AC1, AC3, AC4 e AC5); na concepção do dispositivo como pré-concebido pelo mediador foram registadas duas ocorrências de nível B3 (AC6 e AC9); a concepção do dispositivo como um processo técnico-burocrático registou apenas uma ocorrência proveniente de um candidato de nível B3 (AC7); a concepção do dispositivo como antagónico ao “modelo escolar” foi criada com base no diálogo de dois adultos, um de nível B3 (AC10) e outro do Secundário (AC4); na concepção do dispositivo como processo individualizado inscrevemos dois adultos de nível Secundário (AC1 e AC4); a concepção do dispositivo como estimulador de competências académicas já existentes ocorreu a partir do discurso de um adulto do Secundário (AC2), acontecendo o mesmo na subcategoria concepção do dispositivo como desocultador de novas aprendizagens (AC2) e, por fim, a concepção do dispositivo como gerador de um esforço pessoal válido surgiu a partir das locuções de um adulto de nível B3 (AC8). Assim, podemos concluir da heterogeneidade das respostas dos dois níveis em relação à categoria níveis de participação dos adultos segundo as suas concepções do dispositivo de reconhecimento e avaliação de competências, sendo entretanto de destacar que a subcategoria que recebeu mais inscrições foi a concepção do dispositivo como negociado / dialogado pelos actores, pelo que, parece que no presente estudo de caso, alguns adultos entenderam que o dispositivo em análise foi efectivamente negociado e dialogado de entre os seus diversos actores, sendo candidatos e mediadores.

### **Síntese da dimensão autonomia / participação do sujeito**

Em suma, analisados os dados referentes à dimensão autonomia / participação do sujeito, apontamos que o paradigma de avaliação prevalecente para a amostra dos adultos

parece ser, em alguns aspectos, o subjectivista, na medida em que os adultos pareceram perspectivar a avaliação como prática, em que prevaleceu a “transversalidade de saberes”, oriundos dos AE e mobilizados para a “descodificação do meio” (Alves, 2004, p. 22), já que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida pareceram ser interpretados, com base numa “observação participante”, em que o adulto observou a sua vida e reflectiu sobre ela, tendo uma participação activa na (re)construção de novos e renovados conhecimentos, que foram sendo ancorados na “auto-avaliação” (Figari, 2008, p. 65) que o próprio adulto fez da sua experiência pessoal, sendo a auto-avaliação e a avaliação qualitativa as principais modalidades de avaliação nomeadas pelo candidato na dimensão em análise. Como defendemos num outro ensaio relativo ao percurso de RVCC da Escola Delta, “o processo, no seu todo, ocorre onde as estruturas são construídas, desconstruídas e reconstruídas” (Pinto & Alves, 2009, p. 3), na medida em que os saberes oriundos da experiência pareceram ter sido reavaliados a partir das novas experiências vivenciadas e, por sua vez, estas últimas foram confrontadas com as passadas, parecendo ser esta a dinâmica que promoveu o desenvolvimento do sujeito. Tratou-se de um trabalho cognitivo de desconstrução / reconstrução dos conhecimentos, a que Dewey (1943) denominou de reconstrução contínua de experiências.

Parece-nos ainda poder induzir que relativamente aos procedimentos de trabalho avaliativo, o adulto parece objectivar uma certa transformação, operando-se esta contudo a nível do interior da pessoa – teorizado atrás por Roullier (2008) relativo à auto-avaliação do sujeito –, da afirmação da sua auto-estima, remetendo o adulto para a tomada de decisão interior que o fez acreditar em si. Ao contrário do apontado pelo estudo de Machado (2007), e apesar do adulto se perspectivar como (t)sendo o cerne, o interior, o principal papel na avaliação de todo o processo de RVCC, esse papel não foi, de acordo com a nossa amostra, exclusivamente informal, foi ao contrário maioritariamente formal. Julgamos que isto se deveu ao facto de o adulto perceber que “era avaliada pelos meus trabalhos” (AC9), pela importância de cumprir os prazos estipulados pelo Centro na apresentação dos mesmos e pela formalidade avaliativa do/no momento do júri final.

Apesar de parecer evidenciada a participação dos sujeitos em todo o processo de RVCC, até mesmo “a par da proposta nacional dos dispositivos de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências, os adultos pareceram-nos participativos e cooperantes na elaboração possível desses instrumentos” (Pinto & Alves, 2009, p. 11), passando pela elaboração do próprio portefólio, destacamos o facto de a hetero-participação (sugerida pelo

mediador) ter sido a nomeada – à exceção de um adulto do Secundário – constituindo assim “uma participação–regulação”, ou seja, “uma forma de regulação, admitida e prevista entre os próprios profissionais de RVC e formadores” (*ibidem*, p. 7).

## Entrevistas aos profissionais de RVC e formadores (mediadores)

### Dimensão reconhecimento social

Na dimensão reconhecimento social analisámos as três primeiras perguntas da entrevista semi-estruturada realizada aos mediadores, três profissionais de RVC e quatro formadores. A partir da análise dos discursos dos interlocutores criámos três categorias: motivos da inscrição dos adultos no CNO; participação do adulto no processo de RVCC e desenvolvimento do trabalho com o adulto (conforme tabela 41).

### Categorias da dimensão reconhecimento social

Tabela 41 – Categorias e subcategorias da dimensão reconhecimento social

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Motivos da inscrição dos adultos no CNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conhecimento da necessidade de saber / conhecer</li> <li>. Conceito de si</li> <li>. Papel da experiência</li> <li>. Vontade de aprender</li> <li>. Orientação da aprendizagem</li> <li>. Motivação: <ul style="list-style-type: none"> <li>Estímulos de natureza interna;</li> <li>Estímulos de natureza externa</li> </ul> </li> </ul>
Participação do adulto no processo de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Nível de participação</li> <li>. Experiência de vida</li> <li>. Demonstração das competências</li> </ul>
Desenvolvimento do trabalho com o adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Sessões de reconhecimento</li> <li>. Orientação nas competências</li> <li>. Plano de Intervenção Individual</li> <li>. Júri de validação</li> </ul>



### **Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO**

Os discursos dos mediadores, profissionais de RVC e formadores, relativamente à(s) justificação(ões) da entrada dos adultos no processo de RVCC, pautaram-se pela diversidade de opiniões e tendo em conta que a análise foi feita de acordo com as mesmas categorias analisadas para os adultos, no que concerne à categoria motivos da inscrição no CNO. À semelhança do registado em relação à análise de conteúdo das entrevistas dos adultos, analisámos a presente categoria da amostra dos profissionais de RVC e formadores, também com base no nível do induzido de Figari (1996), pelas mesmas razões apresentadas aquando da análise dos discursos dos adultos.

Analisando as entrevistas realizadas a profissionais de RVC e a formadores e, começando pela questão “1.Quais são, no seu entender, os motivos que levam os adultos a procurar um Centro Novas Oportunidades?”, partimos da categoria inscrição dos adultos no CNO (já encetada na análise das entrevistas dos adultos), na qual os mediadores foram registados nas seguintes subcategorias: conhecimento da necessidade de saber / conhecer (um profissional de RVC: P3 e três formadores: F1, F3 e F4); conceito de si (um profissional de RVC: P3 e dois formadores, F1 e F2); papel da experiência (dois profissionais de RVC: P2 e P3 e um formador: F1); vontade de aprender (dois profissionais de RVC: P1 e P3 e três formadores, F2, F3 e F4); orientação da aprendizagem (um profissional de RVC: P3 e um formador: F2) e motivação (três profissionais de RVC: P1, P2 e P3 e três formadores, F1, F2 e F4, onde se encontram registados nos estímulos de natureza interna e externa), conforme é apresentado na tabela 42.

Tabela 42 – Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Conhecimento da necessidade de saber /conhecer
Conceito de si
Papel da experiência
Vontade de aprender
Orientação da aprendizagem
Motivação

A subcategoria necessidade de saber, na voz de uma formadora “essa vontade de estudar” (F1), foi registada com um total de quatro ocorrências, sendo uma referente aos profissionais de RVC: “eles acabam por aprender, vão pesquisar,” (P3) e, para além de F1, mais dois discursos dos formadores corroboraram os colegas, sendo que o adulto “deixou os estudos, passados uns anos sentiu essa falta” (F4) e a vontade de “concluir os estudos” (F3), o que nos leva a induzir que os formandos demonstraram interesse em conhecer o interesse da aprendizagem (Knowles, 1989).

Por sua vez, a subcategoria conceito de si foi encetada com três ocorrências, sendo considerado por um profissional de RVC ao referir que “eles próprios depois criam novos objectivos”, que passou por “melhorarem enquanto pessoas” (P3) – demonstrando-se aqui certa responsabilização pelas decisões da sua vida (Knowles, 1989) – e por dois formadores, que se referiram ao processo de RVCC como fulcral no facto de “sentirem-se bem com eles próprios” (F1) e de completar Ensino Básico, que era o “que precisava para se sentir...bem” (F2).

A experiência parece surgir como principal recurso para a aprendizagem dos adultos (Knowles, 1989), se considerarmos o discurso de três mediadores, em que dois profissionais de RVC disseram: “são pessoas que sentem que têm muito mais competências do que as que estão no papel” (P2) e o que os mediadores fizeram, nas palavras do entrevistado P3, foi “reconhecer as competências que têm” os candidatos; e, um formador corroborou com a seguinte frase: “demonstrar aos outros que têm competências” (F1) equiparadas ao nível correspondente e ao qual se habilitaram.

Por seu lado, a necessidade de aprendizagem foi justificada por dois profissionais RVC e por três formadores: “na nossa sociedade cada vez mais se exige estudos, eles já notam que é importante” (F1). A vontade de aprender foi enunciada por dois representantes de cada profissão: “eu tenho visto muitos procurarem aqui o Centro Novas Oportunidades, precisamente, porque não completaram a escolaridade e é bastante importante a nível de trabalho” (P1).

A subcategoria vontade de aprender, ligada ao sentido que os adultos encontraram na aprendizagem para enfrentar problemas, quer pessoais, quer profissionais (Knowles, 1989), registou cinco ocorrências: i) três formadores: “querem estudar na faculdade, [...] têm esse objectivo e lutam [...] por isso” (F2), “terem uma oportunidade [de...] concluir os estudos” (F3) e “as pessoas passado uma certa idade têm essa tendência [...] para tentar recuperar aquilo que não conseguiram anteriormente” (F4), no caso, de terminar os estudos; ii) dois profissionais de RVC: “eu tenho visto muitos procurarem aqui o Centro Novas Oportunidades precisamente

porque não completaram a escolaridade e é bastante importante a nível de trabalho” (P1); “os formadores [...], têm os técnicos também que os ajudam nesse sentido e acabam por aprender” (P3). Capucha (2009, p. 3) destaca a importância, o empenho e o apoio dado pelos mediadores aos adultos nos CNO:

a criação da rede nacional de Centros Novas Oportunidades deu origem a uma nova categoria profissional, a dos profissionais desses Centros. As equipas que trabalham directamente com os candidatos, sentem-se fortemente responsabilizadas e empenhadas em melhorar continuamente as suas práticas e assimilar novas aprendizagens e metodologias de trabalho, encontrando nestes processos motivos de forte realização pessoal e profissional. O empenho posto no trabalho é fortemente reconhecido e valorizado pelos alunos, dada a qualidade do serviço prestado mas também pelos novos afectos gerados. Os esforços de formação dos profissionais que têm vindo a ser feitos devem ser continuados, dado que a juventude da Iniciativa implica uma necessidade acrescida de responder a novas questões que constantemente surgem com o seu aprofundamento.

A orientação da aprendizagem, que na perspectiva de Knowles (1989) significa que as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas quotidianos, inscreveu um total de duas inscrições, em que o profissional de RVC referiu “que o que interessa não é só o chegar, mas percorrer o caminho, ou seja, sinto que eles evoluem e crescem muito e acabam o processo muito mais ricos do que entraram” (P3) e o formador registou que “na nossa sociedade cada vez mais se exige estudos, eles já notam que é importante” (F2) e, assim, os adultos agiram em conformidade.

Relativamente à motivação, à semelhança das conclusões já referidas em relação à amostra dos formandos, destacam-se, maioritariamente, os estímulos de natureza interna. Apesar do entrevistado F1 afirmar que “poderíamos pensar que seria naturalmente com o objectivo de progredir na carreira, mas não. [...] Se acontecer em termos profissionais eles ficam felizes mas não é essa a razão” (F1), dois formadores discordaram do anterior e apontaram como motivação, os estímulos de natureza externa, a saber: “Mas em geral, porque precisam também para subir de escalão na sua profissão” (F2); “penso que o progredir na carreira essencialmente, [...], o evoluir, para ganhar mais financeiramente” (F4) e um profissional de RVC corroborou os dois colegas ao referir-se à promoção profissional, “que implica o novo emprego, a procura do novo emprego ou a subida de carreira” (P2).

Dentro dos estímulos internos, três formadores deram respostas muito equiparadas, sublinhando a auto-estima: “90% dos casos que me têm passado pelas mãos, as pessoas dizem

e revelam que é por uma questão de auto-estima, demonstrar aos outros que conseguem e que têm competências e que correspondem exactamente ao 12.º Ano” (F1); ‘Eu gostava de dizer aos meus amigos: Olha tenho o 9.º Ano’ (F2); “ter o prazer de dizer aos filhos: ‘Olha, eu também consegui! Eu também cheguei a este nível!’ (F4). Os profissionais de RVC parecem subscrever os formadores, com palavras idênticas: “querem portanto mostrar aos netos ou aos filhos que conseguem fazer mais” (P1) e os candidatos sabem que “têm muitas mais competências do que as que estão no papel” (P2), ou seja do que o ensino Básico ou Secundário incompleto.

Na opinião de cinco mediadores, a motivação interna levou os adultos a inscreverem-se no processo, mais concretamente a “satisfação pessoal” (P1, F2 e F4) e a “valorização pessoal” (P2, F1).

Na opinião de P3, “apesar do principal objectivo ser a certificação final”, poderá reverter para a satisfação profissional, já que os formandos, “eles próprios depois criam novos objectivos, que são melhorarem a sua formação [...], e posteriormente enquanto profissionais”.

Para um profissional de RVC, a qualidade de vida é a principal motivação para frequentar o processo de RVCC, ou seja, “normalmente é o nível económico” (P2).

Em suma, de entre os mediadores, parece-nos que os dois grupos profissionais (formadores e profissionais de RVC) tendem a convergir em termos de discurso.

Mais uma vez, o nível do induzido, como sequencialidade temporal anterior à acção, estudou a categoria preconizadora das razões da inscrição no CNO, mas desta vez na perspectiva dos mediadores. Pudemos inferir que esses motivos foram, também aqui, de diversa ordem, sendo que os resultados podem-se considerar equiparados aos obtidos aquando da análise de conteúdo das entrevistas dos adultos, pois convergem e fundamentam-se, de igual modo, com a andragogia (Knowles, 1989). Todas as subcategorias receberam a inscrição dos mediadores, umas com maior representatividade do que outras, a descrever seguidamente de forma decrescente: i) cinco ocorrências – vontade de aprender; quatro ocorrências – conhecimento da necessidade de saber / conhecer; iii) três ocorrências – conceito de si e papel da experiência; iv) duas ocorrências – orientação da aprendizagem (dois mediadores). Além de terem sido reconhecidos factores motivacionais externos, a grande motivação dos adultos em frequentar o CNO encontrou-se, segundo os mediadores, nos estímulos de natureza interna, nomeadamente os que receberam maior número de inscrições foram a satisfação pessoal e a auto-estima.

## **Categoria participação dos adultos**

A questão da entrevista semi-estruturada “2. O adulto participa no processo de RVCC? De que forma? Que importância atribui a essa participação?” deu origem à categoria participação dos adultos. Assim, ao analisar as entrevistas realizadas a profissionais de RVC e a formadores, relativamente à participação do adulto no processo de RVCC, foram encontradas as seguintes subcategorias: nível de participação (três registos de profissionais de RVC: P3, P1 e P2 e duas de formadores: F1 e F2); experiência de vida (inscrições de um representante de cada profissão: P2 e F3) e demonstração das competências (duas ocorrências de profissionais de RVC: P1 e P2) e o mesmo número de formadores: F1 e F3), conforme é apresentado na tabela seguinte.

Tabela 43 - Categoria participação do adulto no processo de RVCC e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Nível de participação
Experiência de vida
Demonstração das competências

De acordo com a análise de conteúdo das entrevistas dos mediadores, podemos considerar que os adultos participaram no seu processo de RVCC, segundo a opinião dos próprios mediadores, uma vez que inscrevemos na subcategoria nível de participação três profissionais de RVC, com os seguintes discursos: “sim, participa” (P3); “o adulto participa... ele tem de participar activamente” (P1); “o adulto é o principal agente do processo de reconhecimento” (P2). Neste seguimento, dois formadores parecem corroborar as palavras anteriores: “Pois ele participa... eles são no fundo quem mais aqui determina [...] eu julgo que do início até ao fim...eles têm aqui um grande papel” (F1); “Em geral participam” (F2). O estudo de Quintas (2008, p. 8) parece convergir com esta investigação, na medida em que valoriza as experiências dos candidatos e considera a efectiva participação do adulto na construção do seu próprio currículo ou aprendizagem, senão vejamos:

o desenho curricular de cada curso [EFA] é estruturado em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos que o frequentam, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos sócio-económicos e culturais em que estão inseridos. Um outro indicador de inovação dos cursos EFA é a participação dos formandos; em todas as decisões de carácter curricular, o seu comprometimento na construção de um currículo que corresponda

aos seus interesses é absolutamente fundamental. Representam, de facto, um bom exemplo de uma resposta educativa destinada a públicos adultos em que há coincidência entre o discurso pedagógico de suporte e a proposta de desenvolvimento curricular a ser desenvolvida. Trata-se de uma abordagem curricular que gera e convida a novas formas de compreensão e de comprometimento com o processo de construção e de desenvolvimento curricular, e que procura aplicar, de forma integrada, princípios considerados válidos no campo da educação e formação de adultos.

A (valorização da) experiência de vida surgiu a partir do diálogo de um profissional de RVC: “as aprendizagens que decorrem ao longo da vida” (P2) e também de um formador, que referiu em analogia: “relatando a sua história e vida, as suas experiências de vida” (F3). Por fim, quatro mediadores consideraram que os adultos, de facto, “querem demonstrar que têm competências” (P1), o que na voz de outro profissional de RVC significa “mostrar as competências que tem” (P2), o que é igualmente corroborado por dois formadores: “vemos o que é que esta pessoa já demonstrou até agora com as sessões individuais” (F1); “relatando a sua história e vida, as suas experiências de vida” (F3).

Relembrando as inferências referentes à dimensão autonomia/participação dos adultos no tocante à análise de conteúdo das entrevistas dos adultos, apareceu-nos evidenciada a participação dos sujeitos em todo o processo de RVCC, nomeadamente os adultos pareceram-nos participativos e cooperantes na elaboração possível dos dispositivos nacionais em uso no(s) Centro(s), “apesar de termos esse Referencial”, referiu o entrevistado F1, e de existirem

normas e procedimentos dentro do Centro [...] temos que fazer sempre esta situação que é: aproximamo-nos do referencial e vemos o que é que esta pessoa já demonstrou até agora com as sessões individuais, com o que já escreveu entretanto, o que é que podemos aproveitar para adaptarmos àquilo que é pedido para o referencial mas depois também temos que rapidamente fazer esse distanciamento que é para não tipificar e não escolarizar o processo (F1).

Em sintonia, Cavaco (2008, p. 458) explica que “os dispositivos de RVCC são práticas sociais recentes e em construção, que se baseiam numa nova concepção do saber e que tendem a construir-se em ruptura com as referências colectivas do modelo escolar”.

Assim, à semelhança do defendido aquando da análise da dimensão autonomia/participação do sujeito (adulto), a participação surgiu-nos pela voz dos mediadores também como uma participação-regulação, isto é, uma forma de regulação, admitida e prevista entre os próprios profissionais de RVC e formadores, na medida em que estes tinham que seguir

o Referencial de Competências-Chave, atendendo contudo aos princípios orientadores do Referencial<sup>170</sup>, já que “o referencial deve ser o suficientemente aberto de forma a permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a terem que se adaptar ao referencial” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 13; Gomes, *et al.*, 2006a, p. 21), que na voz do formador pôde-se ouvir: “nós é que nos temos que adaptar a cada realidade, a cada micro cosmos que é um utente” (F1).

Em suma, verificámos que a subcategoria onde se registaram mais ocorrências foi o nível de participação, com um total de cinco inscrições, seguida da subcategoria demonstração das competências, com um total de quatro ocorrências e, por fim, a subcategoria experiência de vida registou um total de duas nomeações.

### **Categoria desenvolvimento do trabalho com os adultos**

Com base na pergunta “3.Como se desenrola o seu trabalho com os adultos?”, ficámos a conhecer o trabalho desenvolvido pelos profissionais de RVC e formadores com os adultos. De acordo com o entrevistado P3 (que corrobora a descrição e as várias etapas do trabalho realizado com os adultos, e descrito por estes durante as entrevistas) o trabalho desenvolveu-se

por várias fases. [...] O adulto desloca-se ao Centro, faz uma pré-inscrição, depois [...] o Centro [marca] o dia da inscrição, [...] geralmente as inscrições são colectivas [...]. Depois na altura da inscrição todos os adultos vêm a uma entrevista, já entramos aí na fase de diagnóstico, selecção [...], aí sim é que nós – isto é sempre um processo de negociação com o adulto – faremos o processo de encaminhamento ou para o processo RVCC ou para outra oferta formativa. Caso seja o processo RVCC [...] o adulto é inserido num grupo de dez a doze pessoas, mais ou menos, em que vai ter [...] sessões de reconhecimento. São sensivelmente dezasseis sessões e no final dessas dezasseis sessões nós vamos propor ao utente que faça o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. [...] esse dossiê pessoal vai ser analisado pelo técnico que acompanhou o grupo e pelos formadores, se notarmos que ainda existem algumas lacunas, o utente tem direito a cinquenta horas de formação grátis na totalidade das áreas [...]. Se notarmos que o dossiê está dentro daquilo que o referencial exige vamos propor que o dossiê vá a júri de certificação, de validação e certificação, que no fundo é a fase final do processo. [...] [A] planificação das sessões [...] elaborada logo de início é entregue na primeira sessão aos adultos [...]. Nestas sessões nós explicamos a actividade ao utente, o utente põe as suas dúvidas e desenvolve esta actividade em casa. Na semana seguinte [...] convém que traga a actividade desenvolvida [...] e nós propomos uma nova actividade (P3).

---

<sup>170</sup> Os princípios orientadores do Referencial de Competências-Chave para o nível Básico são: adequação e relevância; abertura e flexibilidade; articulação horizontal e vertical; equilíbrio (Alonso, *et al.*, 2002). Por sua vez, os princípios orientadores do Referencial de Competências-Chave para o nível Secundário são: adequação e relevância; abertura e flexibilidade; articulação e complexidade (Gomes, *et al.*, 2006a).

Através da análise ao discurso dos mediadores, encontrámos a categoria em análise e as subsequentes subcategorias: sessões de reconhecimento (três profissionais de RVC: P1, P2 e P3 e um formador: F3); orientação nas competências (dois profissionais de RVC: P2 e P3 e três formadores: F1, F2 e F4); Plano de Intervenção Individual (três formadores: F1, F3 e F4) e júri de validação (o profissional de RVC, P3 e o formador, F4), conforme tabela 44.

Tabela 44 – Categoria desenvolvimento do trabalho com os adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Sessões de reconhecimento
Orientação nas competências
Plano de Intervenção Individual
Júri de validação

Relativamente à subcategoria sessões de reconhecimento os profissionais de RVC explicam: “o processo de RVCC é um processo de reconhecimento” (P3); “demonstrar não só a nós mas a elas próprias que elas têm essas competências e que querem que nós as reconheçamos” (P1) e “se de facto as tiver entra no processo de reconhecimento” (P2). Simultaneamente, o entrevistado F3 parece corroborar os discursos anteriores, dizendo: “entro [formador] novamente só para verificação de competências, ou seja, para mostrar que aquilo que ele colocou no dossiê, se realmente foi ele que fez ou não e se tem as competências para ter depois a equivalência ao 9.º Ano”. Em sintonia, a revisão bibliográfica explica que:

No processo de reconhecimento, o enfoque central é o indivíduo, é um processo intra e inter-relacional – reconhecimento pessoal ou ‘por si’ e/ou ‘para si’. Trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização – reconhecimento de si para si próprio. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é de ordem metacognitiva, pois consiste na elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos. O trabalho de reelaboração dos saberes é muitas vezes uma (re)descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente o indivíduo não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 17).

De acordo com os discursos dos mediadores, encetamos a subcategoria orientação nas competências dos adultos, em que as próprias vozes dos profissionais de RVC justificaram a



nomenclatura, referindo: “a minha função é uma função quase de guia, de orientadora, eu vou-lhes guiando” (P2) e “o adulto desenvolve actividades em casa e aqui juntamente com os formadores, essas sessões são sempre orientadas e coordenadas pelo técnico, que acompanha o grupo desde o início ao fim” (P3). Assim, os profissionais de RVC consideraram-se mediadores, orientadores dos adultos. O adulto é, em situação de formação, portador de uma história de vida, de uma experiência profissional e mais do que pensar em formar o adulto, há que reflectir a forma como ele se forma (Canário, 1999). De destacar que os adultos também perceberam os mediadores como orientadores, tal como se demonstrou na dimensão regulação / acompanhamento, mais concretamente na categoria os mediadores no processo, sendo que de entre as seis subcategorias, esmiuçamos os registos de quatro adultos (AC2, AC4, AC8 e AC9) na subcategoria mediadores como orientadores. À semelhança do aferido, também em sede de entrevista por alguns dos adultos entrevistados, AC2, AC8 e AC10, o entrevistado P3 registou, igualmente, que “não [há] aulas mas sessões de reconhecimento”. Os formadores corroboraram os profissionais de RVC, afirmando: “Plano de Intervenção Individual, normalmente estamos uma hora e meia, duas horas com o utente e levamos por escrito exactamente o que ele já evidenciou, o que é que falta evidenciar, que tipos é que faltam evidenciar, levamos propostas e negociamos” (F1); “Eles é que fazem o seu trabalho e tento orientar” (F2) e “Plano de Intervenção Individual, onde vejo após a elaboração do dossiê pelos utentes, leio o dossiê e depois reúno com cada utente para ver quais são os diferentes erros, as lacunas que tem o dossiê para depois serem alterados” (F4).

A subcategoria Plano de Intervenção Individual foi registada por três formadores, explicando que o “contacto com o utente já a nível individual, chamamos o tal Plano de Intervenção Individual” (F1) e “para além dessas sessões com os utentes também tenho um Plano de Intervenção Individual” (F4) e

o meu trabalho... [...] eu entro em cena [...] logo no início, portanto, quando o adulto entra em processo, com uma pequena descodificação, em que eu [...] mostro ao adulto aquilo que eu pretendo na minha área, que ele evidencie com a sua história de vida (F3).

Contudo, segundo os autores (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 51) “deve evitar-se incluir nos Planos de Intervenção Individual sessões específicas de demonstração de competências dirigidas às Áreas de Competências-Chave contempladas pelo Referencial. As Áreas de Competências-Chave não correspondem a disciplinas!”. Assim:

A preparação para a validação de competências – que se formaliza no momento do júri de validação – implica incluir no Plano de Intervenção Individual de cada candidato actividades susceptíveis de conduzir o mesmo à obtenção de créditos nas várias Áreas de Competências-Chave. As referidas actividades – devidamente negociadas – devem ser ancoradas no itinerário experiencial do candidato e desejavelmente perspectivadas em função dos seus projectos futuros (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 49).

Parece-nos que o entrevistado P3 retratou esta ideia com as seguintes palavras:

a planificação é importante para nossa orientação e para orientação dos adultos [...] as várias actividades [...] não são centrais nem são fundamentais, [...] estão dentro das Áreas de Competências-Chave [...], ajudam à desocultação das competências por parte dos adultos [...], o que é importante [...] que eles demonstrem que têm realmente essas competências ou situações da vida deles que demonstrem essas competências [...]. O fundamental é a vida deles, é eles conseguirem demonstrar que aprenderam e que possuem estas competências dentro daquelas quatro Áreas e dentro do que é exigido no Referencial.

### **Síntese da dimensão reconhecimento social**

As últimas três subcategorias (sessões de reconhecimento, orientação nas competências e Plano de Intervenção Individual), que na nossa opinião se encontram interligadas em conteúdos e fundamentações, concorreram para explicar o tipo de trabalho que nos parece que os mediadores desenvolveram com os adultos. De acordo com o apresentado na parte teórica desta investigação, surge-nos, com base nos três modos de trabalho pedagógico de Lesne (1984), que o trabalho dos mediadores foi de tipo iniciativo, de orientação pessoal, visto que as questões dos adultos tiveram origem nas suas actividades profissionais e nas suas experiências sociais, na medida em que os formandos pareceram ser encarados como sujeitos da sua própria formação e procuraram uma aprendizagem pessoal dos saberes, através de um processo marcado pela apropriação.

Por último, na subcategoria júri de validação, o profissional de RVC nela inscrita disse: “se notarmos que o dossiê está dentro daquilo que o referencial exige vamos propor que o dossiê vá a júri de certificação, de validação e certificação, que no fundo é a fase final do processo” (P3) e o formador corroborou, referindo “depois temos o júri” (F4).

A preparação para o acto formal de validação de competências pressupõe analisar com o candidato a finalidade do júri de validação, a sua composição, o papel de cada interveniente, o formato da sessão e os vários desfechos possíveis. Constitui um momento reflexivo de reavaliação de todo o processo, durante o qual o candidato deverá ser impulsionado a realizar uma meta-análise do seu percurso no

Centro e, em particular, do processo de elaboração do portefólio que se considera apto a apresentar e discutir (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 51).

Em suma, as subcategorias podem ser nomeadas na forma decrescente de registos, sendo que a subcategoria orientação nas competências foi registada com um total de cinco ocorrências (dois profissionais de RVC e três formadores), seguindo-se da subcategoria sessões de reconhecimento, que registou um total de quatro ocorrências (três profissionais de RVC e um formador) e da subcategoria Plano de Intervenção Individual com três ocorrências (três formadores) e, em último encontra-se a subcategoria júri de validação, que registou um total de duas ocorrências, uma de cada profissão.

A análise de conteúdo às entrevistas realizadas a três profissionais de RVC e a quatro formadores ( $n = 7$ ) parece-nos confluir para o “Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos”, da autoria de Capucha (2009, pp. 1-3), destacando que as palavras do autor parecem registar, de forma sintetizada, as principais inferências da dimensão reconhecimento social, na percepção que os mediadores assumiram do percurso de RVCC dos adultos:

Verifica-se [...] um efeito generalizado de reforço da auto-estima e, acima de tudo, de valorização do saber e da motivação para novas aprendizagens. Isto é, valorizam-se os aspectos mais associados às capacidades individuais e ao reconhecimento social. Valoriza-se ainda fortemente o potencial de adaptação e preparação para as mutações no mercado de trabalho e a consequente contribuição para a produtividade das empresas e a modernização estrutural da economia. Vão existindo casos de impacto directo nas carreiras profissionais os quais são, porém, por natureza, mais diferidos no tempo e, por enquanto, menos frequentes.

## **Dimensão valorização da experiência**

À semelhança da dimensão reconhecimento social, analisámos para a dimensão valorização da experiência o conteúdo de três questões colocadas aos mediadores. Criámos, entretanto, as seguintes categorias: papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização; valorização dos AE e histórias de vida e actividades propostas para evidenciar experiências, tal como referimos na tabela 45.

### **Categorias da dimensão valorização da experiência**

Tabela 45 – Categorias e subcategorias da dimensão valorização da experiência

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização	<ul style="list-style-type: none"><li>. Experiência de vida</li><li>. Experiência profissional</li><li>. Reconhecimento da experiência</li></ul>
Valorização dos AE e histórias de vida	<ul style="list-style-type: none"><li>. Mobilização de saberes</li><li>. Re-estruturação das formas de pensamento</li><li>. Consciencialização dos AE</li><li>. Apropriação da experiência</li></ul>
Actividades propostas para evidenciar experiências	<ul style="list-style-type: none"><li>. História de vida</li><li>. Relato de episódio</li><li>. Reconhecimento da experiência</li></ul>

### **Categoria papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização**

Ao analisar a questão realizada a profissionais de RVC e a formadores “4. Que papel atribui à experiência do adulto?”, foi encontrada a categoria papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização, na medida em que “é fundamental [a experiência do adulto], sem experiência este processo não tem razão de ser” (F4), assim como as seguintes subcategorias: experiência de vida (dois profissionais de RVC: P2 e P3 e quatro formadores: F1; F2; F3 e F4); a subcategoria experiência profissional (profissional de RVC, P2 e dois formadores: F1 e F4) e a subcategoria reconhecimento da experiência (profissional de RVC: P1 e três formadores: F1; F3 e F4), conforme se verifica na tabela 46.

Tabela 46 – Categoria papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Experiência de vida
Experiencia profissional
Reconhecimento da experiência

Dois profissionais de RVC encetaram a subcategoria experiência de vida em que aqueles pareceram valorizar os AE dos adultos: “este processo é sempre da experiência de vida do adulto” (P3); “se não têm a experiência de vida... hum... é difícil depois passarem para o papel essas competências” (P2). Os formadores pareceram subscrever as últimas citações, ao referir: “nós valorizamos ao máximo a experiência que é pessoal” (F1); “pedimos que falem da sua história de vida” (F2); “a experiência de vida pode ter valor” (F3) e “tem de ser uma pessoa com uma larga experiência de vida” (F4). Assim, no caso particular da presente investigação parece que também “o desenho curricular de [...] curso [EFA] é estruturado em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos que o frequentam, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos sócio-económicos e culturais em que estão inseridos (Quintas, 2008, p. 6).

Retomando o destaque atribuído por Quintas (*ibidem*) à experiência pessoal e profissional dos formandos, um dos formadores aludiu que os adultos “desenvolveram também um projecto pessoal ou profissional” (F1), enquanto outro formador salientou a experiência profissional com a seguinte oração: “Uma pessoa aqui, nova e sem experiência profissional, aconselhamos para o recorrente” (F4); o que Leite (2007<sup>171</sup>, p. 21) defende: “ora, temos que considerar que um jovem até aos 24 anos não adquiriu ainda muita experiência e portanto, entendemos que o RVCC não é o mais indicado para esse público alvo, mas sim outro tipo de medidas”. À semelhança, a subcategoria experiência profissional foi ainda considerada a partir do discurso do profissional de RVC, P2, ao referir:

A experiência profissional não é de todo, de forma alguma, decisiva se entram ou não no processo, porque as pessoas podem adquirir conhecimentos através de outras experiências [...] na sua maioria conseguimos tirar quase todas as competências através das experiências profissionais.

<sup>171</sup> Delegado do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, da região Norte.

Por fim, a subcategoria reconhecimento da experiência foi encetada por um profissional de RVC: “reconhecer as competências através dessa experiência” (P1) e por três formadores: “é aí [experiência] que nós vamos buscar exactamente todas as hipóteses de evidenciar as suas competências” (F1); “Tem que ser uma pessoa pelo menos com larga experiência de vida, pronto a nível profissional, senão não pode demonstrar essas tais competências” (F4); “a experiência deles é fundamental para nós evidenciarmos aquelas competências” (F3). O último autor (Leite, 2007, p. 11) acrescenta que

principalmente os adultos, com mais experiência profissional, parte-se do princípio que é hoje universalmente aceite de que não se aprende só na escola, mas em todas as outras realidades da vida, seja a profissional, e principalmente, a social, etc. É importante reconhecer a importância da aprendizagem não-formal e informal e tentar certificá-la, avaliando-a.

Assim, dentro da categoria papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização, verificámos que a experiência de vida foi a que obteve maior número de ocorrências, com seis (dois profissionais de RVC e quatro formadores), seguindo-se o reconhecimento da experiência, onde foram inscritos quatro sujeitos (três formadores e um profissional de RVC) e, por fim, a experiência profissional, com três ocorrências (um profissional de RVC e dois formadores).

### **Categoria valorização dos AE e histórias de vida**

A análise de conteúdo à questão “4.1. Como valoriza a experiência do adulto?” da entrevista semi-estruturada realizada aos mediadores, conduziu-nos à categoria valorização dos AE e histórias de vida, a qual se fundamentou nas subcategorias a seguir descritas: mobilização de saberes (três formadores: F1, F3 e F4 e dois profissionais de RVC: P1 e P2; re-estruturação das formas de pensamento (dois formadores: F1 e F2 e o mesmo número de profissionais de RVC: P1 e P2); consciencialização dos AE (dois formadores: F1 e F2 e três profissionais de RVC: P1 e P2) e apropriação da experiência (dois formadores: F1 e F2 e três profissionais de RVC: P1 e P3), conforme tabela 47.

Tabela 47 – Categoria valorização de experiências e de histórias de vida e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Mobilização de saberes
Re-estruturação das formas de pensamento
Consciencialização dos AE
Apropriação da experiência

A mobilização de saberes na voz dos formadores significou: “Valorizo... hum... até da seguinte forma: nas próprias sessões e mesmo quando eles fazem a tal sessão em grupo, em que fazem a apresentação do tal tema, um tema querido para eles, que podem ser as coisas mais dispares” (F1); “na vida dos adultos há sempre experiências ligadas à matemática, à linguagem e comunicação, à cidadania, às tecnologias” (F3); “valorizar ao máximo aquilo que os utentes fazem” (F4). Os profissionais de RVC parecem corroborar o anterior, com as seguintes citações: “faço questões para ver a experiência que o adulto tem, depois ele é valorizado de acordo com essas quatro áreas” (P1); “é valorizar essa experiência, porque ao valorizarmos a experiência de cada um, eles depois saem de cá com uma postura completamente diferente” (P2).

Na opinião dos formadores, a re-estruturação das formas de pensamento significa que “o processo acaba por ser um acrescentar de... [...] esta vivência do próprio processo para eles... também eles valorizam bastante” (F1) e “quando estou individualmente com cada utente, com cada adulto tento ao máximo valorizar o dossiê e eles ficam todos... pronto, ficam felizes realmente” (F2). Por sua vez, um profissional de RVC chamou a atenção para um caso particular, em que “ela era uma pessoa completamente diferente e acho que isso é muito importante, porque ela provavelmente nunca deu... e as pessoas... não dão valor à sua história de vida” (P2); enquanto o outro destacou a segurança na realização dos trabalhos: “ficam mais contentes, acham que... ficam mais seguros e que conseguem fazer as coisas” (P1).

Relativamente à consciencialização dos AE, um formador referiu-se aos comentários dos próprios adultos, dizendo: ‘Meu Deus, nunca imaginei que já sabia tanto e que poderia ainda saber mais’ (F1) e outro formador segue a mesma orientação, referindo: “Então muitos chegam aqui e olham para trás e notam como foi importante, mesmo das coisas más surgiram outras coisas boas” (F2). Os discursos dos três profissionais RVC corroboraram as palavras anteriores,

senão vejamos: “Muitas vezes as pessoas ficam surpreendidas por saberem tanta coisa” (P1); “porque ela provavelmente nunca deu... e as pessoas... não dão valor à sua história de vida” (P2);

Já tive alguns casos de adultos que têm uma experiência de vida riquíssima e que por razões económicas ou sociais até não puderam continuar ou ter um percurso normal na sua escolaridade mas que têm experiências e competências muito, muito importantes e que devem ser e podem ser aproveitadas. Neste sentido, a experiência de vida do adulto tem que ser muito, muito valorizada (P3).

Na subcategoria apropriação da experiência incluímos: i) dois discursos de formadores: “refere certas e determinadas experiências que teve, sejam elas pessoais ou profissionais, nós valorizamos tudo isso” (F1); “Mas todos têm um papel importante, individualmente todos têm um papel importante, tudo o que eles fizeram até agora nota-se” (F2) e ii) três ocorrências de profissionais de RVC: “faço várias questões para saber realmente qual é essa experiência ou experiências que eles podem demonstrar” (P1); “a experiência de vida do adulto tem que ser muito, muito valorizada” (P3); “E este processo é importante para eles e para se valorizarem, porque existe uma reflexão sobre a experiência e a história de vida deles próprios” (P2), tal como refere Quintas (2008, p. 30):

A questão da pertinência e da diferenciação do conceito [aprendizagem experiencial] coloca-se em situações de apropriação da experiência como um projecto pedagógico, nomeadamente quando se pretende saber qual é o conceito de aprendizagem experiencial que suporta a realização de debates, a análises de determinadas experiências ou, ainda, propostas de reflexão sobre determinadas situações.

Com base nas subcategorias elencadas, fundamentamos as palavras dos mediadores (os que acompanharam o processo) com o estudo de Cavaco (2008, p. 462):

O processo de acompanhamento, ao colocar em evidência e valorizar os saberes e competências, permite a reconstrução de uma auto-imagem positiva, o que tem um conjunto de consequência na pessoa em processo. No trabalho de desconstrução que os profissionais de RVC ajudam o adulto a realizar é notória a dialéctica entre a dimensão pessoal e social do reconhecimento. Nestes casos, é necessário incidir no heteroreconhecimento, recorrendo ao referencial de competências-chave, para que o adulto consiga interiorizar o valor dos seus adquiridos e possa realizar o auto-reconhecimento.

Em síntese, podemos concluir que a inscrição dos mediadores nas subcategorias foi bastante homogénea, já que à excepção da re-estruturação das formas de pensamento, na qual



foram inscritos dois formadores e dois profissionais de RVC, perfazendo quatro ocorrências, as restantes subcategorias registaram cinco ocorrências: mobilização de saberes (três formadores e dois profissionais de RVC), consciencialização dos AE e apropriação da experiência (ambas com dois formadores e três profissionais de RVC).

### **Categoria actividades propostas para evidenciar experiências**

Realizando uma análise à pergunta “5. Que actividades são propostas para que os adultos evidenciem as suas experiências?”, conseguimos apreender se e como os mediadores fizeram para evidenciar as experiências dos adultos, criando a categoria actividades propostas para evidenciar experiências, para a qual foram encontradas as seguintes subcategorias: histórias de vida (um profissional de RVC: P2 e dois formadores: F1 e F3); relato de episódio (um profissional de: P2) e reconhecimento da experiência (um profissional de RVC: P2 e um formador: F4), conforme é apresentado na tabela 48.

Tabela 48 – Categoria actividades propostas para evidenciar experiências e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
História de vida
Relato de episódio
Reconhecimento da experiência

Um dos profissionais de RVC considerou que as histórias de vida dos adultos evidenciaram as suas experiências, ao referir: “Neste momento eles têm primeiro que fazer [...] uma actividade, que é a história de vida e que passa pelo percurso escolar, pelo percurso profissional e a vida social e pessoal” (P2); o que apareceu corroborado e explicado pelos formadores: “nós tentamos fazer actividades relacionadas com a sua história de vida” (F3);

não há [...] actividade [...] pré-definida, [...] estamos a ler a história de vida [em equipa] e [...] fazemos comentários em voz alta [...]: ‘E [...] se eu lhe pedisse para ele [adulto] desenvolver um pouco mais nesta perspectiva, porque talvez também te vai dar para ti?’ [para outro elemento da equipa técnico-pedagógica] (F1).

Pelas palavras dos mediadores parece-nos que os mesmos perfilaram a ideia de que o adulto em situação de formação é, de facto, portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, tal como argumentam Nóvoa (1988) e Canário (1999).

A subcategoria relato de episódio foi encetada por um profissional de RVC: “vamos-lhe dando actividades como por ex., para descreverem um dia na sua vida profissional” (P2), o que foi testemunhado na análise dos PRA.

O reconhecimento da experiência surgiu a partir do discurso de um profissional de RVC: “E assim, através das experiências deles, nós vamos... seja experiências passadas, seja experiências actuais, nós vamos conseguindo evidenciar as competências” (P2) e de um formador: “quando não conseguimos encontrar, ou seja, na história de vida deles não conseguimos encontrar aquilo que pretendemos para evidenciar os critérios então aí passamos para formação complementar ou então exercícios mesmo de verificação de conhecimentos” (F4). Assim:

Em termos de práticas educativas, as experiências narradas e que são objecto de reflexão constituem-se, assim, como um recurso a ser explorado pelos formadores o que [...] se verifica em todos os modelos de educação e formação de adultos já aludidos. [...]

Assim, e num momento em que a aprendizagem experiencial se tornou, também, num dos principais animadores do conceito de aprendizagem ao longo da vida, importa clarificar e repensar a sua operacionalização, para que cumpra a sua função de mobilizador da cognição humana e não seja substituído e apropriado por outros interesses (Quintas, 2008, p. 30).

Desta forma, verificámos que a subcategoria numericamente mais representativa foi a história de vida, com um total de três ocorrências, sendo um profissional de RVC (P2) e dois formadores (F1 e F3), seguindo-se a subcategoria reconhecimento da experiência, com duas inscrições, o profissional de RVC, P2 e o formador, F4 e, por fim, a subcategoria relato de episódio com uma ocorrência, a do profissional de RVC, P2.

### **Síntese da dimensão valorização da experiência**

Em síntese, a dimensão valorização da experiência foi analisada tendo por base o modelo ICP de Figari (1996), no seu nível do construído. A valorização da experiência teve como principal critério a execução de actividades e trabalhos com base nessa experiência do adulto, logo a nível da análise de conteúdo das entrevistas nivelámo-nos pelo construído, desvelando o que (e como) os mediadores disseram acerca da experiência dos adultos, a aprendizagem

(lógica de gestão) que daí adveio durante o processo de RVCC e a forma como os mediadores (e os próprios adultos) mobilizaram esses saberes dos adultos para ficarem de acordo com a norma (Referencial de Competências-Chave).

Foram, como vimos, encontradas três categorias no discurso dos mediadores em relação à dimensão em análise: papel atribuído à experiência do adulto e sua valorização; valorização de experiências e de histórias de vida e actividades propostas para evidenciar experiências. Relativamente à primeira categoria, verificámos que a experiência de vida foi a mais considerada pelos mediadores, seguida do reconhecimento da experiência e, por fim, a experiência profissional. No que concerne à categoria valorização de experiências e de histórias de vida, verificámos que as opiniões dos mediadores foram bastante homogêneas, depreendendo-se daí a real valorização dos AE dos candidatos, que se registou ao nível da mobilização de saberes, consciencialização dos AE e apropriação da experiência como subcategorias mais nomeadas, seguindo-se a re-estruturação das formas de pensamento, na qual foram inscritos quatro mediadores, apenas menos um que nas subcategorias mencionadas primeiramente. Por fim, quanto às actividades propostas para evidenciar experiências verificámos que os mediadores recorreram principalmente à história de vida do adulto, seguindo-se o reconhecimento da experiência, e o relato de episódio, apenas com uma ocorrência.

### **Dimensão regulação / acompanhamento**

Na dimensão regulação / acompanhamento considerámos várias questões da entrevista aos mediadores, pelo que foram também algumas categorias criadas, a saber: dispositivos implementados no CNO; organização e concepção do processo RVCC e avaliação dos mediadores, tal como registamos na tabela 49.

## **Categorias da dimensão regulação / acompanhamento**

Tabela 49 – Categorias e subcategorias da dimensão regulação / acompanhamento

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Decisão de actividades e construção de metodologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Reuniões técnico-pedagógicas</li> <li>. Reuniões de equipa para balanço</li> <li>. Referencial da ANQ e construção conjunta de métodos, técnicas e instrumentos</li> </ul>
Uso do referencial balanço de competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Utilização efectiva</li> <li>. Utilização flexível</li> <li>. Bom instrumento de trabalho</li> </ul>
RVCC: i) garante da aquisição de competências pré-definidas; ii) constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Resultados mensuráveis</li> <li>. Adequação experiência / actividades</li> </ul>
Mecanismos de regulação adoptados pelos mediadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mecanismos de regulação</li> <li>. Auto-regulação</li> <li>. Hetero-regulação</li> </ul>
Recolha de evidências das competências dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Actividades / sessões</li> <li>. Tecnologia utilizada</li> <li>. Portefólio</li> </ul>
Papel dos mediadores na avaliação do processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Competência relacional</li> <li>. Avaliação de competências</li> <li>. Papel dinamizador</li> <li>. Abstenção no uso do termo “avaliação”</li> <li>. Avaliação explícita nos discursos</li> </ul>
CrITÉRIOS de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. CritÉrios de apreciação</li> <li>. CritÉrios de correcção</li> <li>. CritÉrios de ponderação, êxito e deliberação</li> <li>. CritÉrios comportamentais</li> <li>. CritÉrios de selecção</li> <li>. CritÉrios de orientação</li> <li>. CritÉrios de aperfeiçoamento</li> <li>. CritÉrios de eficácia</li> <li>. CritÉrios de qualidade do funcionamento</li> <li>. CritÉrios de satisfação</li> </ul>

Normas que conferem credibilidade à avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Útil</li> <li>. Exequível</li> <li>. Ética</li> <li>. Exacta</li> </ul>
Etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Recolha de informações</li> <li>. Interpretação das informações</li> <li>. Adaptação das actividades de ensino-aprendizagem</li> </ul>

**Categorias dispositivos implementados: decisão de actividades e construção de metodologias; uso do referencial balanço de competências.**

Os dispositivos implementados no CNO foram analisados e fundamentados em duas categorias, seguidamente aprofundadas, e por isso analisadas conjuntamente: decisão de actividades e construção de metodologias; uso do referencial balanço de competências.

Com as questões:

6. Como decidem as actividades mais importantes a implementar com os adultos?
- 6.1. Costumam reunir-se em equipa para fazer um balanço?
- 6.2. Quem constrói as metodologias, as técnicas e os instrumentos utilizados nos sistemas de RVCC? Como são escolhidos?,

criámos a categoria decisão de actividades e construção de metodologias, a partir das análises de discursos daquelas questões realizadas a profissionais de RVC e a formadores, assim como as seguintes subcategorias: reuniões técnico-pedagógicas, com duas ocorrências de formadores (F3 e F4); reuniões de equipa para balanço, com seis ocorrências, sendo duas de profissionais de RVC (P1 e P 3) e quatro de formadores (F1 a F4) e, por último, Referencial da ANQ e construção conjunta de métodos, técnicas e instrumentos, com quatro registos, de dois profissionais de RVC (P1 e P2) e de dois formadores (F1 e F4), conforme é demonstrado na tabela 50.

Tabela 50 – Categoria decisão de actividades e construção de metodologias e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Reuniões técnico-pedagógicas
Reuniões de equipa para balanço
Referencial da ANQ e construção conjunta de métodos, técnicas e instrumentos

Foram dois os formadores que encetaram a subcategoria reuniões técnico-pedagógicas, ao verbalizarem palavras que colocaram os dois formadores em completa sintonia contextual: “É sempre decidido em reunião técnico-pedagógica [...] que tipo de actividades é que vamos [formadores e profissionais de RVC] implementar nesse grupo” (F3); “decidimos tudo em grupo, [...], portanto é tudo feito em reunião técnico-pedagógica” (F4). Neste item, os formadores subscreveram o “Modelo de funcionamento” do CNO da Escola Delta, previamente apresentado na “Contextualização do estudo” e na caracterização do Centro em que a equipa técnico-pedagógica é constituída por um profissional de RVC e pelos formadores responsáveis pelas Áreas de Competências-Chave próprias de cada nível. Podemos questionar, à semelhança de Gomes, *et al.* (2006b, p. 95):

**Quem trabalha os processos de RVCC com os candidatos? Quem são as pessoas que constituem a equipa técnico-pedagógica?<sup>172</sup>**

Os candidatos aos processos de RVCC são acompanhados por uma equipa de profissionais que inclui os técnicos de RVC – elementos fundamentais de ligação entre os candidatos e o sistema, os quais efectuem um acompanhamento transversal a todas as etapas do processo – e os formadores – coadjuvantes dos primeiros e responsáveis pelas formações complementares, sempre que consideradas necessárias. A equipa técnico-pedagógica trabalha com e para o candidato, no quadro de uma relação colaborativa, fundada na assumpção de diferentes papéis que convergem para um desígnio comum. O papel da equipa é de suporte, sendo o candidato o verdadeiro protagonista de todo o processo.

Por sua vez, as reuniões de equipa para balanço foram referidas por dois profissionais de RVC, da seguinte maneira: “Todas as semanas... temos reuniões semanais” (P3); “nós temos reuniões para sabermos se as actividades [...] portanto, [...] se são positivas, se são negativas...” (P1), em que parece estar aqui patente que

<sup>172</sup> Negrito no original.

o dispositivo do balanço-orientação de competências é mais amplo do que a avaliação de competências profissionais (Imaginário, 2001), parte de um diagnóstico que decorre da metodologia de histórias de vida, auto e hetero avaliação inicial e intermédia, apurando, por último, resultados observáveis nas competências (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 34).

Os quatro formadores pareceram corroborar as palavras verbalizadas pelos colegas de trabalho, – à excepção do formador F4 que disse “sim, pelo menos antigamente, semanalmente, agora pelo menos mensalmente” –: “Temos às segundas-feiras normalmente de 15 em 15 dias reuniões de Secundário ou de Básico” (F1), ou seja alternavam uma semana com a reunião de nível Básico e na semana seguinte do Secundário; “sim [...] semanalmente há reuniões” (F3); “sim, temos reuniões sempre” (F2).

Por último, na subcategoria Referencial da ANQ e construção conjunta de métodos, técnicas e instrumentos foram registadas quatro ocorrências: i) dois profissionais de RVC: “Portanto, tanto as metodologias, como as técnicas e os instrumentos aqui no processo são construídos pelos técnicos, pelos formadores e pelo Coordenador ou a Directora, fazemos tudo em grupo, a não ser que haja alguma coisa que venha da ANQ” (P1); e mediante as orientações da ANQ “depois quem escolhe é a equipa de cada Centro” (P2), onde, mais uma vez, se enquadraram os já enunciados princípios orientadores dos Referenciais; ii) dois formadores: “Fomos nós todos. Fomos todos nós” (F1);

Antigamente, [...] no processo utilizávamos recursos mesmo da ANQ [...]. Agora somos nós, nós formadores e técnicos a tentar fazer pesquisas e elaborar uma série de actividades. Às vezes, também quando temos encontros nacionais, tentamos [...] através da troca de ideias com os colegas tentar ver o que se pode alterar (F4).

A propósito da realização / pesquisa / partilha de actividades metodológicas enunciadas pelo entrevistado F4, no 2.º Encontro Nacional Centros Novas Oportunidades: Educação, Qualificação, Futuro – ‘Qualidade e rigor constituem uma condição essencial para alcançar as metas’ (ANQ, 2008, p. 7), escreveu-se o seguinte:

O pleno aproveitamento das vantagens do funcionamento em rede sobre o funcionamento de ‘organizações bastião’ hierarquizadas, pesadas e rígidas, implica que por um lado se respeitem as estruturas básicas de organização comum e as linhas mestras das metodologias de trabalho, acolhendo por outro lado a diversidade resultante dos promotores e do contexto em que se desenvolvem. A rede nacional deve formar um sistema único, deve calibrar alguns critérios (como os da qualidade dos processos de educação-formação e de RVCC), mas não deve

opor-se, antes estimular, a diversidade, a elasticidade, a proximidade às pessoas e a criatividade que o sistema comporta. De acordo com os Centros presentes, é necessário aprofundar, em reuniões de trabalho com maior interactividade, todas as matérias referidas, pelo que a ANQ se comprometeu a iniciar ainda em Dezembro um conjunto de encontro de trabalhos descentralizados por todo o país com os Centros Novas Oportunidades.

Pelo exposto, parece-nos que a presente investigação corrobora o estudo de Cavaco (2008, p. 487), na medida em que

as equipas sentem necessidade de realizar um trabalho permanente de adaptação e alteração do dispositivo, das metodologias e instrumentos. Deste modo, pode dizer-se que, nos CRVCC em estudo, se adopta uma metodologia híbrida, inspirada, essencialmente, na abordagem experiencial e no balanço de competências. O recurso a diferentes metodologias visa a (re)elaboração da experiência e a identificação/indução dos adquiridos experienciais e/ou competências passíveis de ligação com as competências do referencial. Os documentos políticos orientadores do dispositivo RVCC identificam a História de Vida como sendo uma abordagem metodológica estruturante, na fase do reconhecimento.

Não poderíamos deixar de convocar para esta discussão acerca das “indicações técnicas, metodológicas e operativas para a concretização das diferentes etapas do processo – através da identificação e descrição de instrumentos metodológicos vários” (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 11) implementados nos CNO, os autores do Referencial de Competências-Chave para o Secundário (*ibidem*, p. 28), cuja

proposta metodológica<sup>173</sup> baseada em: Abordagem (Auto)biográfica (AA), Balanço de Competências (BC) e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) representa uma aposta na construção de instrumentos de trabalho que, de forma coerente e sistemática, ajudem em simultâneo o processo RVCC e o processo de formação de que aquele faz parte.

---

<sup>173</sup> O Referencial de Competências-Chave (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 11) fornece como instrumentos metodológicos o “desenvolvimento das abordagens auto-biográficas a trabalhar com os candidatos, a realização de exercícios de balanço de competências, a construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, e o recurso a outras técnicas e estratégias de aproximação aos adultos e de desocultação das competências a evidenciar”.



Assim, também pelos discursos dos mediadores conseguimos depreender que a proposta acima apresentada foi implementada no CNO da Escola Delta, na medida em que a recorrência às histórias de vida e ao balanço de competências, visaram a elaboração do PRA e daí compreendermos a figura apresentada pelos autores (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 28), em que os três eixos se interceptam circularmente.

Como vimos, quanto à categoria decisão de actividades e construção de metodologias, a subcategoria reuniões de equipa para balanço, obteve uma maior representatividade por parte dos mediadores entrevistados, registando seis ocorrências (dois profissionais de RVC: P1 e P3 e quatro de formadores: F1 a F4), seguindo-se do Referencial da ANQ e construção conjunta de métodos, técnicas e instrumentos, com quatro registos (dois profissionais de RVC: P1 e P2 e dois formadores: F1 e F4), para último ficou a subcategoria reuniões técnico-pedagógicas, com duas ocorrências (formadores F3 e F4).

Outra categoria, uso do referencial balanço de competências, foi elencada a partir da análise de conteúdo da questão “7. Usa o balanço de competências? Com que grau de flexibilidade? Em que medida esse referencial é um bom instrumento de trabalho?”, assim como encontrámos as seguintes subcategorias: utilização efectiva, com quatro ocorrências (três profissionais de RVC: P1 a P3 e um formador, F2); utilização flexível, com dois registos de profissionais de RVC: P1 e P3; bom instrumento de trabalho, com um total de 3 ocorrências, sendo de um profissional de RVC, P2 e de dois formadores: F1 e F2), conforme é apresentado na tabela 51.

Tabela 51 – Categoria uso do referencial balanço de competências e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Utilização efectiva
Utilização flexível
Bom instrumento de trabalho

De acordo com Gomes, *et al.* (2006b, p. 33), clarifica-se que o Balanço de Competências

constitui uma *démarche* de auto e hetero-avaliação que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional de cada candidato.

‘Entrar’ num processo de BC supõe um forte envolvimento dos implicados na construção e monitorização do seu desenvolvimento e um olhar sobre as experiências vividas, (re)dizê-las para se apropriar delas. Essencialmente porque este procedimento se apresenta como dinâmico e progressivo, entre momentos-chave de avaliação, e introspectivo e reflexivo sobre práticas para o (auto)reconhecimento através da partilha entre candidatos e mediadores, tal permite uma abrangência de todo um leque de competências independentemente do tempo e do espaço, modos e forma de mobilização.

Assim, a subcategoria utilização efectiva do balanço de competências foi criada com base nos discursos quer de profissionais de RVC, quer de um formador. Os três profissionais de RVC verbalizaram: “Uso o balanço de competências sim” (P1); “O balanço... nós usamos e nós temos que fazer principalmente na fase do diagnóstico e também na primeira fase do processo” (P2) “Sim, uso, sim! Aliás as sessões são de balanço de competências” (P3); enquanto o formador também confirmou: “Sim uso” (F2).

Os mesmos profissionais de RVC que verbalizaram a utilização real e efectiva do balanço de competências, fizeram-no, na sua opinião, com flexibilidade – respeitando-se assim, mais uma vez, os princípios orientadores do Referencial de Competências-Chave –, o que na voz do entrevistado P3 significou: “Com que grau de flexibilidade? Total”. Em sintonia, o outro profissional de RVC disse: “Eu acho que nós damos a flexibilidade, falo por mim e pelos outros técnicos, suficiente ao utente para ele conseguir, portanto, ou reconhecer as suas aprendizagens ou ser orientado para a aprendizagem” (P1), o que na nossa opinião fez convergir com os “objectivos ou funcionalidades principais” elencados no balanço de competências, que são: “permitir conhecer a motivação e conhecimentos reais dos adultos; e aumentar o envolvimento

dos formandos/as preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências, para a determinação de itinerários de formação complementar” (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 34).

O balanço de competências foi ainda considerado como um bom instrumento de trabalho por dois formadores, ao dizerem: “O referencial é um bom instrumento de trabalho” (F1); “estou a achar que sim, que funciona” (F2) e por um profissional de RVC, que considerou “que o referencial só se torna um bom instrumento de trabalho depois de algum tempo a utilizá-lo” (P2). Pensamos que o entrevistado P2 ao referir-se ao tempo necessário para conhecer o BC, através da sua utilização frequente, se referia ao facto de:

O dispositivo do balanço-orientação de competências é mais amplo do que a avaliação de competências profissionais (Imaginário, 2001), parte de um diagnóstico que decorre da metodologia de histórias de vida, auto e hetero avaliação inicial e intermédia, apurando, por último, resultados observáveis nas competências (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 34).

Pressupõe-se ainda as três fases do BC: “Fase I: Exploração das expectativas e da situação individual ou auto-avaliação inicial”; “Fase II: Investigação ou Auto-avaliação intermédia” e “Fase III: Avaliação ou auto-avaliação final” (*ibidem*, p. 35).

**Categorias organização e concepção do processo de RVCC: i) garante da aquisição de competências pré-definidas; ii) constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal; mecanismos de regulação adoptados pelos mediadores; recolha de evidências das competências dos adultos.**

Para ter uma visão geral da organização e concepção do processo de RVCC, analisamos de seguida a categoria RVCC como garante da aquisição de competências pré-definidas e também como constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal, assim como a categoria mecanismos de regulação adoptados pelos mediadores e, por fim, a categoria recolha de evidências das competências dos adultos.

As duas questões seguintes, pertencentes à entrevista semi-estruturada realizada a profissionais de RVC e a formadores, levou-nos à criação da categoria RVCC: i) garante da aquisição de competências pré-definidas; ii) constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal:

8. De que forma organiza o percurso de RVCC? É organizado tendo em vista os resultados observáveis / mensuráveis e para garantir a aquisição de determinadas competências pré-definidas?

9. O percurso de RVCC é concebido como um processo de desenvolvimento pessoal que atende às experiências / actividades dos adultos?

Foram, entretanto, consideradas as seguintes subcategorias: resultado mensurável com duas ocorrências, sendo de um profissional de RVC (P1) e de um formador (F2); adequação da experiência / actividades, com quatro registos, sendo um dos profissionais RVC (P1) e três dos formadores (F2 a F4), conforme é apresentado na tabela 52.

Tabela 52 – Categoria RVCC: i) garante da aquisição de competências pré-definidas; ii) constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Resultados mensuráveis
Adequação experiência / actividades

O processo de RVCC como garante da aquisição de competências pré-definidas foi considerado como resultado mensurável por um profissional de RVC, pois na sua opinião, “depende muito do perfil do adulto, de cada adulto mas nós temos um perfil no qual o adulto tem de se enquadrar “ (P1) e outro formador registou: “Sim, é aquilo que nós observamos... sim...” (F2).

O processo de RVAE parece impelir o desenvolvimento pessoal, aquando da análise da subcategoria adequação experiência / actividades, na qual registámos o discurso de um profissional de RVC: “Para podermos depois retirar, neste caso são os formadores que retiram... [...] a experiência que se enquadra” (P1) e de três formadores: “mas no início custou a chegar lá e encontrar a metodologia correcta para conseguir verificar se o utente tem ou não essas competências” (F3); o que parece ser explicado através das palavras de outro colega: “são observadas essas competências e nós só... é como eu dizia, a função do formador é praticamente orientar” (F2) e, por último, um outro formador parece concluir: “Tentamos modelar um pouco, mas nós sabemos que este percurso... não pode escolarizar, por isso temos

que nos basear essencialmente na história de vida do adulto” (F4). As citações dos mediadores parecem aqui capazes de fazer sobressair as inferências do estudo de Cavaco (2008, p. 459):

Neste trabalho, parte-se do pressuposto que o reconhecimento e a validação têm implícito um importante trabalho de avaliação que exige a adopção e concepção de metodologias e instrumentos inovadores, para assegurar o respeito pela especificidade do processo. No processo de RVCC, ‘as soluções clássicas de controlo de adquiridos não parecem as mais bem adaptadas’ (Aubret & Meyer, 1994, p. 25). A ‘revolução’ provocada pelos dispositivos de reconhecimento de adquiridos experienciais repercute-se directamente nas metodologias e instrumentos de avaliação. Nos processos de reconhecimento e validação, não se trata de avaliar conhecimentos previamente transmitidos e contemplados num currículo, mas de avaliar adquiridos resultantes da experiência de cada pessoa, por comparação ao referencial de competências-chave.

Sintetizando, a subcategoria adequação experiência / actividades apareceu com quatro ocorrências (três formadores, F2, F3 e F4 e o profissional de RVC, P1), enquanto a subcategoria resultados mensuráveis registou metade das inscrições, sendo uma de cada classe profissional, P1 e F2.

A questão número “10. Geralmente são adoptados mecanismos de regulação durante o processo de RVCC? Acontece a auto ou hetero-regulação do adulto?” deu-nos indícios da adopção ou não de mecanismos de regulação, sendo essa a categoria criada por nós: mecanismos de regulação adoptados pelos mediadores. Seguindo a perspectiva de Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1999, p. 125),

a regulação das actividades pode ser entendida como a procura, através de ajustamentos sucessivos, de novas formas de equilíbrio [...], cada vez que um dado sistema muda, quer devido a interacções internas [...], quer devido à modificação das condições exteriores e contextuais. A regulação pretende restabelecer o equilíbrio num dado sistema – e um projecto não é mais que um sistema de intervenção social – quando, por alguma razão, este se encontra alterado. A regulação procura rectificar ou moderar as modificações perturbadoras através de medidas de correcção.

Tabela 53 – Categoria mecanismos de regulação adoptados pelos mediadores e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Mecanismos de regulação
Auto-regulação
Hetero-regulação

Foram também criadas as inerentes subcategorias, como podemos constatar na tabela 53: mecanismos de regulação foram apontados nas três ocorrências de forma equiparada (apenas nos dois primeiros casos), mas divergente no último, ou seja: para um profissional de RVC “acontece sim, porque muitas vezes fazemos nas reuniões” (P1), o que foi corroborado por um formador, “de vez em quando há a necessidade de nós fazermos essa regulação” (F3), enquanto outro dos formadores não subscreveu as palavras anteriores, dizendo que “nós tentamos um pouco isso, mas isso nem sempre acontece” (F4).

A auto-regulação foi considerada a partir do discurso de um profissional de RVC como um “caminho de auto [...] regulação do adulto e não só, da equipa também” (P1) e de dois formadores: “Acontece muito... hum... mais a auto-regulação” (F3);

Auto [regulação]: há pessoas que têm essa grande capacidade, têm, têm. Há pessoas que nos dizem assim: ‘Ah, estive hoje a reler o que escrevi há dois meses, estava horrível, não era bem aquilo que eu queria, eu vou reformular tudo isto ou vou fazer de forma diferente’. As pessoas têm essa consciência, têm e conseguem e é raro as pessoas ficarem ofendidas com as sugestões que nós indicamos ou damos (F1).

Por sua vez, a hetero-regulação surgiu com o discurso do profissional de RVC acima citado, que se referiu não apenas à auto-regulação dos adultos e da equipa, mas também ao “caminho de [...] hetero-regulação” (P1), enquanto um dos formadores deu uma resposta contrária, dizendo: “Hetero: seria, portanto, em grande grupo e é como lhe digo, não temos feito muito isso, só numa primeira fase, na tal sessão” (F1).

De acordo com o analisado, o mecanismo de regulação mais depreendido dos discursos dos mediadores foi a auto-regulação, com três ocorrências (P1, F3 e F4), enquanto a hetero-regulação obteve menos uma inscrição da parte dos formadores (P1 e F1).

Ao analisar as entrevistas realizadas a profissionais de RVC e a formadores, relativamente à questão “11. Como recolhe evidências das competências dos adultos?”, criámos a categoria recolha de evidências das competências dos adultos e encontrámos as seguintes subcategorias, que se assumiram como formas de evidenciação das mesmas competências: actividades / sessões, com cinco ocorrências, sendo 3 dos profissionais RVC (P1 a P3) e duas dos formadores (F1 e F4); tecnologia utilizada registou uma ocorrência do formador F3; portefólio, com quatro ocorrências, sendo de dois profissionais de RVC (P2 e P3) e de dois formadores (F3 e F4) – tabela 54 –.

Tabela 54 – Categoria recolha de evidências das competências dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Actividades/sessões
Tecnologia utilizada
Portefólio

A subcategoria actividades / sessões surgiu com cinco ocorrências, das quais três cingiram-se ao discurso dos profissionais de RVC: “Actividades propriamente ditas só são no processo que nós apresentamos, nas sessões” (P1); “eles normalmente fazem sessões individuais com os utentes e aí sim eles trabalham a história de vida de cada um e as competências” (P2) e “são sensivelmente dezasseis sessões e nessas dezasseis sessões o adulto desenvolve actividades” (P3) e duas citações referiram-se às orações dos formadores: “vemos o que é que esta pessoa já demonstrou até agora com as sessões individuais” (F1) e “o meu trabalho com os adultos... eu como sou formador de Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade para o Básico, nível B2, 6.º Ano, B3, 9.º Ano, basicamente através de sessões, tenho uma sessão de motivação para a leitura” (F4). O estudo de Cavaco (2008) refere-se às actividades, chegando à seguinte inferência: “Ao longo do reconhecimento, os profissionais de RVC tentam identificar projectos de vida e pedem aos adultos para discriminar as várias actividades necessárias para a sua concretização” (*ibidem*, p. 491). Por sua, a mesma autora

(Cavaco, 2008, pp. 219-220) apresenta resultados benéficos em relação à percepção geral do processo de RVAE, nomeadamente às sessões:

A apreciação dos adultos certificados sobre o processo de RVCC é muito positiva quando questionados sobre o atendimento, as informações, a planificação e duração das sessões quer do balanço de competências quer da formação complementar, os equipamentos e instrumentos do RVCC, a relação estabelecida com os membros das equipas, as sessões em grupo e o júri de validação.

No que se refere à subcategoria tecnologia usada, registámos a ocorrência de um formador “vão ter a percepção que no seu dia-a-dia trabalham com coisas ligadas à matemática, às tecnologias, à linguagem e comunicação, que se calhar no seu dia-a-dia não têm essa percepção” (F3). Em concordância, Capucha (2009, p. 2) advoga:

Os processos de obtenção de uma qualificação, através da Iniciativa Novas Oportunidades e, em particular, dos processos de RVCC, são, eles próprios, geradores de novas competências, com particular incidência no aumento dos níveis de literacia, do domínio de uma língua estrangeira, do uso das TIC e da capacidade para aprender a aprender.

Por fim, na subcategoria portefólio foram inscritas quatro ocorrências, sendo duas dos profissionais de RVC: “Mas a experiência, se não têm a experiência de vida... hum... é difícil depois passarem para o papel essas competências e é difícil também fazer um dossiê em que a experiência de vida é nula, ou quase nula ou é simplesmente a escola, não existe experiência profissional” (P2) e “a construção do dossiê pessoal e esse dossiê pessoal, no fundo, é a compilação de todas as actividades desenvolvidas em casa e aqui no Centro, no fundo depois... após essa compilação, o adulto constrói o seu portefólio reflexivo de aprendizagem” (P3); e duas frases dos formadores:

Depois, mais para a frente portanto ele vai trabalhar com a técnica de RVC; mais para a frente entro novamente só para verificação de competências, ou seja, para mostrar que aquilo que ele colocou no dossiê, se realmente foi ele que fez ou não, e se tem as competências para ter depois a equivalência ao 9.º Ano (F3);

Para além disso, para além dessas sessões com os utentes também tenho um Plano de Intervenção Individual, onde vejo após a elaboração do dossiê pelos utentes, leio o dossiê e depois reúno com cada utente para ver quais são os diferentes erros, as lacunas que tem o dossiê para depois serem alterados. E depois temos o júri (F4).

Em sintonia, Cavaco (2008, p. 572) verifica e regista:



Os adultos elaboram um portefólio onde reúnem os elementos sobre o seu percurso de vida e sobre o processo realizado no Centro. É com base na informação contida no portefólio que as equipas procedem ao reconhecimento e validação. Este documento é constituído por um conjunto de elementos, entre os quais: as provas, os instrumentos de mediação, os documentos dos exercícios de demonstração e das situações-problema. As provas são os documentos que podem comprovar determinadas situações do percurso de vida do adulto [...]. Os exercícios de demonstração, como o nome indica, são exercícios em que o adulto deve demonstrar que possui as competências das várias áreas em análise. Estes exercícios seguem uma lógica disciplinar, académica e incidem no designado saber-objecto, o que justifica o facto de serem preteridos por comparação com os instrumentos de mediação. As situações-problema baseiam-se em exercícios que exigem a mobilização de competências muito diversificadas, em várias áreas do saber (matemática, língua portuguesa, cidadania, tecnologias da informação e comunicação), numa tentativa de testar as competências dos adultos.

**Categorias avaliação dos mediadores: papel dos mediadores na avaliação do processo de RVCC; critérios de avaliação; normas que conferem credibilidade à avaliação; etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação.**

As quatro categorias supra mencionadas concorreram para a nossa percepção acerca da avaliação implementada pelos mediadores durante a sua prática pedagógica.

Relativamente ao papel dos formadores e profissionais de RVC na avaliação do processo RVCC – cuja questão especifica o nome da categoria “qual é o seu papel na avaliação de todo este processo?”, foram encontradas as subcategorias: competência relacional, com uma ocorrência por parte do profissional de RVC, P3; avaliação de competências registou três inscrições, sendo uma do profissional de RVC, P2 e duas dos formadores, F2 e F4; papel dinamizador, na qual foi inscrito um profissional de RVC, P3; abstenção no uso do termo “avaliação”, com duas ocorrências por parte dos profissionais de RVC, P2 e P3 e o mesmo número de formadores, F3 e F4; avaliação explícita nos discursos foi criada a partir de três orações: o profissional de RVC, P1 e dois formadores, F1 e F2, conforme tabela 55.

Foram ainda encontradas, à semelhança das entrevistas realizadas aos adultos, a categoria critérios de avaliação, a categoria normas que conferem credibilidade à avaliação e a categoria etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação.

Tabela 55 – Categoria papel dos mediadores na avaliação do processo de RVCC e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Competência relacional
Avaliação de competências
Papel dinamizador
Abstenção no uso do termo “avaliação”
Avaliação explícita nos discursos

A subcategoria competência relacional foi criada a partir da oração de um profissional de RVC, que considerou: “o profissional é que medeia, é que orienta as sessões de balanço de competências” (P3). Por sua vez, na subcategoria avaliação de competências, outro profissional de RVC afirmou:

A minha opinião como técnica é importante para os formadores só para eles terem uma primeira noção dos utentes, [...] se vai ser um utente bom, se vai ser um utente que vai ter mais algumas dificuldades. [...] a decisão é dos formadores, porque são eles que validam as competências (P2);

e dois formadores corroboraram a oração anterior: “eu tenho que saber... ou verificar as competências de cada adulto” (F4); “e tentar avaliar sempre as competências que eles têm tido...têm demonstrado que têm” (F2). A subcategoria papel dinamizador foi criada a partir do discurso de um profissional de RVC, pois “o profissional é no fundo dinamizador de todo o processo” (P3).

Todavia, tal como defendido por nós noutro ensaio, Pinto e Alves (2009), parece existir uma certa relutância e abstenção face à palavra “avaliação” em relação a alguns mediadores, sendo que aqueles fizeram silêncios antes das respostas, o que demonstrou acérrimo cuidado no tratamento da questão: “Ah, pois... avaliação!” (P2); “eu não gosto muito de falar em avaliação neste processo, se bem que ela existe, não é?” (P3); “acaba por ser uma avaliação, mas [...] aqui não se fala em avaliações nem qualitativa nem quantitativa, porque quando se fala em avaliação faz-me lembrar mais o sistema escolar” (F3). Solicitados a substituir o vocábulo avaliação por outro, que considerassem mais adequado ao processo referiram: “esta avaliação é uma reflexão” (P3); “diria mais o reconhecimento e depois validação, em vez de avaliação, validação de conhecimentos” (F4); “é mais uma linguagem entre nós: ‘este utente está um

bocadinho fraquinho, temos que puxar um pouco por ele.' [...] Avaliação, aulas... alunos, professores, isso não existe!" (F3); "quer dizer implícito há sempre uma avaliação porque eu tenho que saber... ou verificar as competências de cada adulto, claro que estou, indirectamente não vou dizer avaliar, mas quer dizer acaba por haver um pouco" (F4).

Assim, a presente investigação parece corroborar o estudo de Cavaco (2008, p. 458), sendo que a autora infere:

Porém, tanto os documentos oficiais que formalizam o dispositivo como os elementos das equipas dos Centros abstêm-se de usar o termo 'avaliação' no discurso, o que não é anódino.

Os processos de avaliação estão muito associados a situações educativas de âmbito formal, nomeadamente, em contexto escolar, assumindo, com frequência, um carácter de controlo das aprendizagens realizadas. Entre os elementos das equipas dos CRVCC é frequente falarem de um trabalho de análise e de transposição entre os adquiridos experienciais e as competências do referencial e poucos assumem, a nível do discurso, a componente avaliativa inerente ao dispositivo.

Convocamos para a análise de conteúdo das respostas dos mediadores, os textos de dois autores, apresentados na parte teórica do surgimento da avaliação. Sobrinho (2002, pp.120-121) fala do assunto como se de uma fábula se tratasse, invocando para tal 'o inferno!' e referindo-se a perguntas "impertinentes, é verdade, demoníacas talvez, mas boas para quem pensa como avaliador", pois, para o autor, avaliar é interrogar constantemente, o que faz com que o avaliador incomode sempre. Por sua vez, Scriven (1994, pp. 147-166) refere que "a disciplina de Avaliação teve como pai o exercício prático de avaliar e como mãe a ciência (a metodologia científica)", e desta união metafórica e contrária à vontade dos próprios intervenientes, nasceu a avaliação, que, além da "infância infeliz", por rejeição dos próprios pais, o seu "problema radical [...] consistiu na dificuldade de crescer com um autoconceito minimamente coerente e em desenvolver a autonomia suficiente para poder respeitar-se a si própria". A escolha destes dois textos, embora diferentes no conteúdo, deve-se ao facto de os mesmos levantarem questões importantes relativamente à avaliação, nomeadamente o facto de a avaliação nem sempre ser bem aceite, nomeadamente pelos seus próprios actores /avaliadores – profissionais RVC e formadores – e receada pelos adultos. Esta conceptualização serve os propósitos do nosso estudo, na medida em que problematiza a noção de avaliação, a forma como os avaliadores a encararam e a maneira como geriram, contornaram e solucionaram a situação, usando, por exemplo, outro termo para designar avaliação.

Todavia, um profissional de RVC e dois formadores falaram de avaliação de forma explícita: “[a avaliação] é do princípio até ao fim do processo. Portanto nas sessões, nas próprias sessões nós fazemos uma avaliação” (P1); “avaliar sempre as competências que eles [...] têm demonstrado” (F2); “avaliamos os utentes nos diversos momentos e é sempre difícil avaliar. Imagine que de facto não houve empatia com o utente, nós temos que ter um cuidado enorme para que isso não... influencie de uma forma negativa” (F1). Tal como refere Pacheco (1994, p. 63), o termo avaliação “integra uma variedade de significados [...] é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e socio-política”.

À semelhança do que aconteceu aquando da análise de conteúdo das entrevistas dos adultos, usaremos também para os mediadores a categoria critérios de avaliação e suas subcategorias, com base em De Ketele e Roegiers (1999). Como introdução, apontamos as subcategorias e seus registos numéricos: apreciação, onde foram encontradas três ocorrências de profissionais de RVC (P1 a P3) e quatro ocorrências de formadores (F1 a F4); correcção apresentou dois registos de profissionais de RVC (P2 e P3) e o mesmo número de formadores (F1 e F4); ponderação, êxito e deliberação apresentou três ocorrências de profissionais de RVC (P1 a P3) e igualmente a inscrição de três formadores (F1, F3 e F4); nas comportamentais foram inscritos dois profissionais de RVC (P1 e P3) e o formador F1; selecção registou a ocorrência do profissional de RVC P3 e do formador F3; na subcategoria orientação inscrevemos duas ocorrências de profissionais de RVC (P1 e P2) e a mesma quantidade de formadores (F1 e F2); aperfeiçoamento apresentou três ocorrências de profissionais de RVC (P1 a P3) e a oração do formador F1; em eficácia foram inscritos dois formadores (F3 e F4); qualidade do funcionamento apresentou duas ocorrências de profissionais RVC (P1 e P3), assim como de formadores (F1 e F2); e, por fim, na subcategoria satisfação inserimos a ocorrência do profissional de RVC P1 e de três formadores (F1, F2 e F4), conforme se pode observar na tabela 56.

Tabela 56 – Categoria critérios de avaliação e subcategorias (adaptado de De Ketele & Roegiers, 1999)

<b><i>Subcategorias</i></b>
Apreciação
Correcção
Ponderação, êxito e deliberação
Abstenção no uso do termo “avaliação”
Avaliação explícita nos discursos
Comportamentais
Seleccção
Orientação
Aperfeiçoamento
Eficácia
Qualidade do funcionamento
Satisfação

Relativamente à subcategoria apreciação, os profissionais de RVC e os formadores parecem referir-se nas suas orações à avaliação de saber-fazer prático (De Ketele & Roegiers, 1999), a saber: “a entrevista escrita... eu faço várias questões para saber realmente qual é essa experiência ou experiências que eles podem demonstrar” (P1); outro entrevistado referiu “alguns trabalhos para ele desenvolver em casa, numa primeira fase, para vermos se de facto tem as competências, pelo menos as competências mínimas” (P2); e outro entrevistado aferiu que posteriormente “o [...] dossiê pessoal vai ser analisado pelo técnico que acompanhou o grupo e pelos formadores” (P3). Na mesma linha, um formador registou que “nós temos um referencial, apesar de termos esse referencial, temos que fazer sempre esta situação que é: aproximamo-nos do referencial e vemos o que é que esta pessoa já demonstrou até agora com as sessões individuais, com o que já escreveu” (F1); visto que de acordo com outro formador: “eles é que fazem o seu trabalho e tento orientar” (F2) e ainda um outro entrevistado admitiu usar “exercícios mesmo de verificação de conhecimentos” (F3), enquanto outro disse que “após a leitura do dossiê no Plano de Intervenção Individual, quando estou individualmente com cada utente, com cada adulto tento ao máximo valorizar o dossiê” (F4).

As palavras dos entrevistados parecem também reportar-se, de certa forma, a critérios de correcção, que estão associados às recolhas de informação escritas (De Ketele & Roegiers, 1999), nas seguintes ocorrências dos profissionais de RVC: “se notarmos que ainda existem algumas lacunas o utente tem direito a 50 horas de formação grátis na totalidade das áreas” (P3); “como é óbvio eles têm alguma dificuldade em pôr as competências, as aprendizagens que fizeram ao longo da vida nesse primeiro texto. Então, nós vamos-lhe dando actividades” (P2). As orações dos formadores corroboraram as dos entrevistados anteriormente analisados, como se pode verificar: “o próprio assunto que apresentaram também em grupo numa sessão anterior em que nós Formadores também demos algumas sugestões para desenvolver, portanto, por escrito.” (F1); “tenho um Plano de Intervenção Individual, onde vejo após a elaboração do dossiê pelos utentes, leio o dossiê e depois reúno com cada utente para ver quais são os diferentes erros, as lacunas que tem o dossiê para depois serem alterados” (F4).

No que concerne aos critérios de ponderação, êxito e deliberação, os mediadores demonstraram uma certa reflexão acerca de como o uso dos dispositivos de avaliação e de validação conduziram à ponderação do sucesso das suas práticas, sendo que estas práticas, no fundo, almejavam o que o entrevistado P3 enunciou, ou seja, os adultos “conseguirem demonstrar que aprenderam e que possuem estas competências dentro daquelas quatro áreas e dentro do que é exigido no Referencial”. Na implementação destes critérios de êxito, dois profissionais de RVC referiram que “tanto as metodologias, como as técnicas e os instrumentos [...] fazemos tudo em grupo [...] há regras, temos que cumpri-las” (P1), emanadas da ANQ e que “o Referencial a nível Secundário [...] é muito complexo, que é muito geral... Mas acaba... Depois aí conseguimos facilmente utilizá-lo na vida dos utentes, mas é complicado” (P2), revelando, este último entrevistado, uma certa ponderação ou reflexão cuidada acerca do Referencial do Secundário. As orações dos formadores parecem sintonizar com o anteriormente aludido pelos profissionais de RVC, na medida em que um formador também referiu o facto de que “o Referencial é fundamental, porque é a nossa bíblia [...] sem ele não podemos decodificar as competências dos adultos” (F4), sendo que a “base, [...] a ANQ [...] dá-nos o Referencial de Competências-Chave” (F3), e o último formador referiu-se ao facto de “como vamos fazendo avaliações ao longo do processo apercebemo-nos que há métodos e técnicas que resultam, há outras que não” (F1).

A subcategoria critérios comportamentais, ao relacionar-se com o saber-ser (De Ketele & Roegiers, 1999), fundamenta as seguintes orações: “o adulto tem que se reger perante essa

planificação mas tem todo o papel activo na elaboração das actividades” (P3); “quando é integrado no processo ele tem que participar activamente [...] Através de trabalhos e também através da oralidade” (P1); “pode pegar nesse assunto [...], ou nessa perspectiva e desenvolvê-la” (F1). Estas orações revelam, na nossa opinião, “a aptidão para [...] demonstrar [...] autonomia num trabalho” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 69).

Sendo que os critérios de selecção “intervêm muitas vezes num processo de avaliação de certificação *a priori*” (*ibidem*, p. 70), entendemos integrar um profissional de cada classe na subcategoria selecção, na medida em que ambos parecem revelar cuidado na escolha ou apuramento dos adultos a entrar ou não no processo de RVCC, mediante a existência de determinadas evidenciações de competências: “o processo de RVCC é um processo de reconhecimento, nem todas as pessoas têm o perfil ou as competências necessárias para entrar em processo... [podendo seguir] outras ofertas formativas” (P3); “por uma questão de triagem, ou seja, o técnico de RVC quando faz o reconhecimento das competências do utente [...] o utente só entra em processo realmente se tiver competências nessa área” (F3).

Como o próprio nome indica, os critérios de orientação visam orientar, neste caso, os candidatos, a saber: “eu oriento-a para a aprendizagem nas áreas que ela está mais fraca” (P1); “a minha função é uma função quase de guia, de orientadora, eu vou-lhes guiando, vou dizendo quais são as actividades que têm que fazer, de que é que têm que saber” (P2); “nós somos só facilitadores e orientadores” (F1); “Eles é que fazem o seu trabalho e tento... ver as suas capacidades” (F2). Assim, de acordo com a literatura da especialidade, parece-nos conseguir aqui

sublinhar a importância e o papel fundamental dos agentes profissionais das equipas técnico-pedagógicas de RVCC enquanto ‘tutores’ neste processo de mediação, de mundos, culturas e experiências de aprendizagem tão distintas. Aproximar, articular sistemas de educação não-formal, informal e formal, restituindo-lhes (inimaginado) valor equiparado, é um dos mandatos na base da concepção de um sistema de RVCC (Gomes, *et al.*, 2006b, p. 28).

A subcategoria aperfeiçoamento foi aqui lida a partir do discurso dos mediadores, como melhoramento, valorização dos AE e das pessoas em si mesmas – pois “este processo de desenvolvimento dos adultos está intimamente ligado ao processo de aprendizagem pela experiência” (Ambrósio, 2001, p. 137) –, senão leiamos as palavras dos mediadores: “eles próprios depois criam novos objectivos, que é melhorarem a sua formação” (P3); “quando eles se apercebem que realmente as suas experiências são muito ricas, eles têm mais motivação

para continuar” (P1); “valorizar essa experiência, porque ao valorizarmos a experiência de cada um, eles depois saem de cá com uma postura completamente diferente” (P2); “o processo acaba por ser um acrescentar de... de... esta vivência do próprio processo para eles... também eles valorizam bastante” (F1).

Os critérios de eficácia foram considerados a partir do discurso de dois formadores, na medida em que houve, na terminologia de De Ketele e Roegiers (1999), uma certa comparação do produto obtido com os objectivos visados: “vamos verificar se realmente conseguimos obter aquilo que queremos ou conseguimos atingir os nossos objectivos ou não” (F3) e “objectivos claro que é sempre esse: no final ter as competências demonstradas mas tentamos... hum... valorizar ao máximo o adulto para que ele saia daqui com o certificado, mas que pense que não vai acabar por aqui” (F4).

A subcategoria qualidade do funcionamento refere-se a critérios em termos de motivação, de autonomia, de organização das equipas (De Ketele & Roegiers, 1999), pelo que os mediadores verbalizaram: “estamos a ser pressionados por forças... hum... superiores” (F1); “termos um modelo comum pelo qual nos guiamos mas cada técnico adequa consoante achar melhor” (P3); “nós tentamos incentivá-los e motivá-los [adultos] e... acho que é importante, tanto do lado deles como do nosso haver uma ligação, dos dois lados” (F2); “Eu acho que isso é muito gratificante não só para nós, como para eles” (P1). Em sintonia, Ambrósio (2001, p. 137) advoga:

Os formadores [...] são alguém que ajudam o adulto a compreender as razões do porquê do interesse daquele conhecimento e daquela informação e, portanto, precisam estabelecer com o seu formando não apenas uma relação educativa no sentido ensino-aprendizagem mas uma grande capacidade de empatia e comunicação.

De acordo com De Ketele e Roegiers (1999) os critérios de satisfação podem ser expressos de algumas formas, das quais destacamos a forma qualitativa (reforço positivo) e o processo (funcionamento), por considerarmos que se adequam e espelham as palavras do profissional de RVC e dos três formadores, a seguir escritas: “[os adultos] começam a falar: Ah, eu fiz isto, eu faço isto, eu tenho aquilo e começam a ver que têm uma experiência muito rica. Se calhar é mesmo a valorização pelo diálogo” (P1); “muitos chegam aqui e olham para trás e notam como foi importante, mesmo das coisas más surgiram outras coisas boas” (F2); “há pessoas que nos dizem no fim: ‘Meu Deus, nunca imaginei que já sabia tanto e que poderia



ainda saber mais’ “ (F1); “quando estou individualmente [...] com cada adulto tento ao máximo valorizar o dossiê e eles ficam [...] felizes realmente” (F4). Consideramos que a última autora (Ambrósio, 2001, p. 137) fundamenta os critérios de satisfação, na medida em que é a pessoa adulta que

está integrada dentro das estruturas sociais que o seu processo de aprendizagem, de maior capacidade de integração de conhecimentos se relaciona com as suas motivações, com os valores dos quais orienta a sua vida e, com as representações que tem da sociedade. [...] Isto é, os adultos precisam de compreender as razões e o sentido daquilo que aprendem para realmente aprenderem.

Passamos a inferir, em suma, as subcategorias com maior número de ocorrências para as menos representativas em termos de enquadramento discursivo dos moderadores, sendo assim escalonados dos critérios de avaliação mais referenciados ou representativos para os menos considerados:

- i) sete ocorrências: apreciação (três profissionais de RVC, P1 a P3 e quatro formadores, F1 a F4);
- ii) seis registos: ponderação, êxito e deliberação (três profissionais de RVC, P1 a P3 e o mesmo número de formadores, F1, F3 e F4);
- iii) quatro ocorrências: correcção (dois profissionais de RVC, P2 e P3 e o mesmo número de formadores, F1 e F4); aperfeiçoamento (três profissionais de RVC, P1 a P3 e um formador, F1); qualidade do funcionamento (dois profissionais RVC, P1 e P3, assim como de dois formadores, F1 e F2); orientação (dois profissionais de RVC, P1 e P2 e dois formadores, F1 e F2); satisfação (o profissional de RVC P1 e três formadores, F1, F2 e F4);
- iv) três inscrições: comportamentais (dois profissionais de RVC, P1 e P3 e o formador F1);
- v) dois registos: selecção (o profissional de RVC P3 e o formador F3); eficácia (dois formadores, F3 e F4).

Ao analisar as entrevistas realizadas a profissionais de RVC e a formadores fizemo-lo tendo em mente a categoria normas que conferem credibilidade à avaliação (Stufflebeam & Skinfeld, 1987), tendo considerado as mesmas subcategorias já analisadas para os adultos entrevistados: útil, com três ocorrências de profissionais de RVC (P1 a P3) e o mesmo número

de formadores (F1, F3 e F4); exequível, registou duas ocorrências de profissionais de RVC (P2 e P3) e a mesma quantidade de formadores (F1 e F4); ética, onde se verificaram três inscrições de profissionais de RVC (P1 a P3) e as mesmas de formadores (F1, F3 e F4); exacta, com a ocorrência de um profissional de RVC, P3, conforme tabela 57.

Tabela 57 – Categoria normas que conferem credibilidade à avaliação e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Útil
Exequível
Ética
Exacta

Assim, percepcionando as normas que conferem credibilidade à avaliação feita pelos mediadores, temos a considerar que a utilidade ficou enunciada com as opiniões de profissionais de RVC, sendo que o entrevistado P3 parece atribuir utilidade à “planificação”, porque sendo ele a fazê-la “o adulto tem que se reger perante essa planificação mas tem todo o papel activo na elaboração das actividades, [...] tem um papel activo em todo o processo”, o que foi corroborado por outros profissionais, na medida em que a avaliação se dirigiu aos implicados na mesma (Stufflebeam & Skinfield, 1987): “através de trabalhos e também através da oralidade, da participação activa nas sessões” (P1) e “eles têm primeiro que fazer uma... uma actividade, que é a história de vida e que passa pelo percurso escolar, pelo percurso profissional e a vida social e pessoal” (P2). Quanto aos formadores, parecem querer igualmente atribuir utilidade ao processo de RVCC da seguinte forma: “muito antes de eles fazerem a sua própria história de vida... hum... nós damos pequenas orientações dentro das três grandes áreas” (F1); “tenho uma sessão de motivação para a leitura, onde cada um dos adultos vai apresentar um livro, resumir oralmente o livro que leu, depois posteriormente no dossiê vai ter que fazer isso por escrito” (F4); “experiência deles é fundamental para nós evidenciarmos aquelas competências, porque na vida dos adultos há sempre experiências ligadas à matemática, à linguagem e comunicação, à cidadania, às tecnologias” (F3).

A norma exequível é definida pelos autores (Stufflebeam & Skinfield, 1987) como susceptível de empregar procedimentos avaliativos facilmente aplicáveis e dirigidos de modo eficiente, pelo que se percebem as seguintes orações: “Se notarmos que o dossiê está dentro daquilo que o Referencial exige vamos propor que o dossiê vá a júri de certificação” (P3); “o Referencial a nível Secundário [...] é muito complexo, [...] é muito geral... Mas [...] depois aí conseguimos facilmente utilizá-lo na vida dos utentes, mas é complicado” (P2); “o Referencial é fundamental, porque é a nossa bíblia [...] e sem ele não podemos descodificar as competências dos adultos” (F1); “o Referencial é mesmo como a palavra diz, é uma referência” (F4).

A norma ética parece-nos estar presente no facto de um profissional de RVC considerar que “o adulto é a figura central de todo o processo [...] é tudo feito em função dele” (P3), parecendo existir aqui o registo de cooperação, também com as frases de outros inquiridos: “ele participa”, neste caso referia-se à descrição da “sua história de vida”, tendo em conta o apoio e “pequenas sugestões que nós [mediadores] às vezes vamos dando” (F1); “mostro ao adulto aquilo que eu pretendo na minha área, que ele evidencie com a sua história de vida” (F3). Um outro entrevistado referiu que “faço a verificação de Informática. Se estiver tudo bem, eles fazem um bocadinho de trabalho a computador em casa, em que eu dou 15 dias para apresentarem” (P1) e ainda outro corroborou o anterior, dizendo que “é-lhe dado alguns trabalhos para ele desenvolver em casa, numa primeira fase, para vermos se de facto tem as competências, pelo menos as competências mínimas” (P2), cujas orações dos entrevistados P1 e P2 parecem basear-se em compromissos explícitos que assegurem a revelação de virtudes e defeitos do objecto (Stufflebeam & Skinfield, 1987). Um formador corroborou a norma ética, pela parte da explicitação das lacunas do portefólio, a saber: “leio o dossiê e depois reúno com cada utente para ver quais são os diferentes erros, as lacunas que tem o dossiê para depois serem alterados” (F4).

A norma exacta foi encetada com o discurso de um profissional de RVC, ao descrever o objecto na sua evolução e no seu contexto (Stufflebeam & Skinfield, 1987), que, neste caso, foi o Referencial de Competência-Chave, cujos autores (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 21) encaram que – e relembramos mais uma vez –: “deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial”:

O Referencial é o guia pelo qual os formadores se regem e nós também e os utentes [...]. Não é o adulto que tem que se adaptar ao Referencial mas ao

contrário, [...] é o Referencial que tem que se adaptar à história de vida do adulto, porque nós temos que encontrar as competências que estão no Referencial na história de vida do adulto (P3).

Em síntese, a categoria normas que conferem credibilidade à avaliação registou a inscrição dos mediadores nas respectivas subcategorias com as seguintes ocorrências: i) seis: útil (três profissionais de RVC, P1 a P3 e três formadores, F1, F3 e F4) e ética (os mesmos mediadores da norma útil); ii) quatro: exequível (dois profissionais de RVC, P2 e P3 e dois formadores, F1 e F4); iii) uma: exacta (o profissional de RVC, P3). Parece-nos que na perspectiva dos mediadores, as normas que conferiram maior credibilidade à avaliação foram a útil e a ética, ou pelo menos foram as que os mediadores mais consideraram nas suas respostas, podendo-se inferir daí a sua maior importância. A exequibilidade da avaliação apareceu como tendo também uma certa relevância, na medida em que a separou da primeira apenas dois pontos percentuais, ao contrário da exactidão na avaliação, que foi apenas enumerada por um interlocutor.

Passando a analisar a categoria etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação, na perspectiva dos mediadores, consideramos as já referidas três subcategorias (na análise às entrevistas dos adultos) e o respectivo número de ocorrências: recolha de informações, com três ocorrências de profissionais de RVC (P1 a P3) e quatro de formadores (F1 a F4); interpretação das informações registou três ocorrências de profissionais de RVC (P1 a P3) e uma do formador F3; adaptação das actividades de ensino-aprendizagem, onde se verificaram duas ocorrências de profissionais de RVC (P1 e P3) e uma do formador (F1), conforme é apresentado na tabela 58.

Tabela 58 – Categoria etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Recolha de informações
Interpretação das informações
Adaptação das actividades de ensino-aprendizagem

A primeira etapa, de recolha de informações, foi encetada com o discurso de profissionais de RVC e de formadores. Um profissional de RVC verbalizou a recolha de

informações “primeiro... através do diálogo, porque além da entrevista escrita também há a entrevista oral, que eu faço várias questões para saber realmente qual é essa experiência ou experiências que eles podem demonstrar” (P1), enquanto outro referiu-se à “sessão de balanço de competências” como “uma sessão de grupo, ou seja, sensivelmente dez a doze elementos”, respeitando entretanto a existência de “ritmos de trabalho diferentes” (P3), o que foi, em sintonia, referido por dois formadores com as seguintes orações: “eles fazem a tal sessão em grupo, em que fazem a apresentação do tal tema, um tema querido para eles, [...] nós antes de dar orientações para desenvolver um pouco mais, fazemos logo um reconhecimento positivo daquilo que foi ali transmitido” (F1); “quer nas actividades, quer nas sessões, quer após a leitura do dossiê no Plano de Intervenção Individual, quando estou individualmente com cada utente, com cada adulto tento ao máximo valorizar o dossiê” (F4). Por último, um profissional de RVC explicou que

a experiência profissional não é [...] decisiva se entram ou não no processo, porque as pessoas podem adquirir conhecimentos através de outras experiências, o voluntariado são experiências muito importantes que podemos tirar daí várias competências, na Cidadania, na Linguagem, na Matemática... (P2).

O discurso dos formadores encontrou-se, como disso já mostrámos dois exemplos, na mesma entoação, contudo um deles disse explicitamente que “pedimos que falem da história da sua vida” (F2) e outro, provavelmente para perceber sinais de dificuldades operacionais na aprendizagem dos candidatos, ou para constatar que eles tinham ou não as competências almejadas, fez por “colocar o utente à frente do computador, com exercícios práticos se calhar relacionados com a experiência de vida dele” (F3).

Relativamente à etapa seguinte (capaz de caracterizar e operacionalizar a avaliação dos mediadores), a de interpretação das informações, considerámos o discurso de um profissional de RVC que se referiu à “fase do diagnóstico e também na primeira fase do processo”, alertando para o perigo de “muitas vezes em sessão os utentes não conseguem se revelar e mesmo sozinhos com o técnico ou com a técnica é muito complicado” (P2), enquanto um formador defendeu “posso com uma conversa aperceber-me se a pessoa sabe ou se não sabe” (F3) e os restantes profissionais de RVC referiram-se ao princípio da flexibilidade do Referencial de Competências-Chave: “nós damos a flexibilidade [...] suficiente ao utente para ele conseguir, portanto, ou reconhecer as suas aprendizagens ou ser orientado para a aprendizagem” (P1); “o Referencial que tem que se adaptar à história de vida do adulto” (P3). Parece-nos haver aqui

lugar a um juízo de valor, característico desta fase de caracterização e/ou operacionalização do processo de RVCC e da sua inerente avaliação, com um certo cuidado para com as diferentes personalidades dos candidatos, suas dificuldades ou pontos fortes, que conduziram à diversificação (e nunca uniformização) das histórias de vida, não havendo lugar assim à uniformização das próprias práticas dos mediadores, que se pautaram pela flexibilidade, assim como acontece com o respectivo Referencial, senão vejamos o que os seus autores (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 22) rogam:

Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo – profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos em processo de reconhecimento/formação, etc. – a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação.

A adaptação das actividades de ensino-aprendizagem, como última etapa necessária para operacionalizar a avaliação, parece operar de acordo com a interpretação das informações recolhidas e tomada de decisão de acordo com a formulação do juízo de valor, como podemos verificar no discurso dos mediadores, que conduziram, por exemplo, adultos para formação complementar, isto é, “se eu vejo que ela está bem, por ex. a Matemática e está mais fraquinha a Português e a Informática, eu oriento-a para a aprendizagem nas áreas que ela está mais fraca” (P1). Outro mediador falou de outras ofertas formativas para além do processo de RVCC e o último referiu-se à subdivisão do grupo de trabalho, como tomadas de decisão eficazes:

os adultos vêm a uma entrevista, já entramos aí na fase de diagnóstico, selecção digamos assim. Na altura da entrevista, aí sim é que nós – isto é sempre um processo de negociação com o adulto – faremos o processo de encaminhamento ou para o processo RVCC ou para outra oferta formativa (P3);

Se a sessão correr muito bem, se for muito dinâmica, termina aí, se por acaso fomos nós que fizemos o muito do trabalho e as pessoas estiveram um pouco mais retraídas, então, dividimos o grupo [...] em sub-grupos portanto, dois ou três, conforme o número de pessoas que temos em sala e lançamos um outro grande tema (F1).

A categoria etapas (necessárias) para caracterizar / operacionalizar a avaliação foi analisada com base em três subcategorias, tendo-se registado os seguintes resultados: na

recolha de informações inscrevemos sete entrevistados (três profissionais de RVC, P1 a P3, e quatro formadores, F1 a F4; a interpretação das informações foi tabelada com quatro ocorrências (três profissionais de RVC, P1 a P3 e o formador F3); adaptação das actividades de ensino-aprendizagem registou três ocorrências (dois profissionais de RVC, P1 e P3, e o formador F1).

De referir que o número de inscrições nas subcategorias supra mencionadas desceu significativamente no decurso das etapas, sendo que a primeira foi nomeada pela unanimidade dos mediadores, parecendo-nos que se deveu ao facto de ser relativamente acessível recolher informações dos candidatos; na segunda etapa registaram-se menos três ocorrências, provavelmente por que a interpretação das informações implicava um juízo de valor e na última etapa aconteceu a mesma descida, potencialmente porque requeria a tomada de decisão a partir das informações recolhidas e dos juízos de valor tomados, o que a revisão da literatura (Allal, 1986; De Ketele, 1993; Pacheco, 1994; Alves, 2004) revela não ser um processo simples de se realizar, antes complexo. Fundamentando a nossa inferência, relembramos que avaliar significa, para De Ketele e Roegiers (1999), confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios para se tomar uma decisão, o que, segundo as palavras de Bonniol e Vial (2001), é reflectir sobre as relações de valores, afluindo em princípios e em escolhas morais apresentadas como sendo universais, o que é corroborado por Rodrigues (1999, p. 44) ao sintetizar que “na avaliação levanta-se imediatamente a problemática da *escolha entre valores (e referenciais)* e/ou da sua integração no referencial da avaliação. Ou seja, [...] a avaliação está predominantemente ao serviço da acção e coloca o conhecimento ao serviço dessa acção”.

Em síntese, a avaliação dos mediadores foi analisada à luz de quatro principais categorias.

Na primeira delas inquirimos acerca do papel dos mediadores na avaliação do processo RVCC, que oscilou entre a substituição do termo avaliação por outro, como reflexão, e a avaliação verbalizada de forma explícita, para além de um entrevistado ter considerado que na sua avaliação houve um papel dinamizador, outro considerou-o uma competência relacional e a avaliação de competências também não foi esquecido por três mediadores.

Relativamente aos critérios de avaliação, os quais já foram devidamente hierarquizados em termos quantitativos, despertou-nos a atenção para o facto de os mais nomeados terem sido os critérios de apreciação, cujo propósito regeu-se pelo saber fazer prático e também os critérios

de ponderação, êxito e deliberação, em que os mediadores demonstraram uma certa reflexão acerca de como o uso dos dispositivos de avaliação e de validação dos adquiridos conduziram à ponderação do sucesso das suas práticas, sendo que estas práticas pretenderam evidenciar as competências dos adultos.

Das normas que conferiram credibilidade à avaliação das competências dos adultos no CNO da Escola Delta, além de todas terem sido referenciadas, destacamos, através dos discursos dos seus interlocutores, a norma útil, na medida em que os próprios mediadores pareceram perceber que o processo, e a subsequente avaliação deste, tinha que ser útil, ou seja, frutuoso para os adultos, na medida em que estes precisam conhecer a necessidade de aprender, lembrando mais uma vez Knowles (1989) e o critério utilidade adveio do facto de a avaliação ter sido dirigida e realizada com (e para) os principais implicados, os candidatos.

Como tivemos oportunidade de referir aquando das principais etapas adequadas à caracterização e/ou operacionalização da avaliação, este não foi um processo simples, nem tão pouco registou unanimidade de opiniões, atendendo contudo ao facto de a palavra em si ter revelado um certo “mau estar” por parte dos mediadores, até que alguns deles preferiram usar outras locuções em substituição de avaliação.

Assim, o nosso estudo parece afluir em linhas muito consentâneas com as inferências do estudo já vastamente mencionado no decorrer desta dissertação, cuja citação converge com as nossas palavras:

A avaliação de competência, no processo de RVC, é desenvolvida numa perspectiva humanista. Não é entendida apenas ‘para julgar’ [...] as competências manifestadas pelo adulto, mas também para dar sentido e valorizar o percurso de vida, a experiência, o adulto enquanto pessoa. Embora a principal finalidade das equipas dos Centros seja captar com rigor as competências do adulto e compará-las com o referencial de competências-chave, de forma a avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades nos domínios da emancipação e da conscientização. Esta situação deve-se ao trabalho de elaboração da experiência que é realizado pelo adulto e que se afigura fundamental para a análise/avaliação das competências, mas que apresenta potencialidades formativas e um conjunto de efeitos relacionados com a motivação, a autoestima e a (re)definição de projectos de vida.

A avaliação realizada no âmbito do reconhecimento e validação comporta riscos, é susceptível de provocar traumas, de reforçar a imagem negativa do adulto e de contribuir para o ciclo de insucessos na sua vida, daí a pertinência dos Centros se orientarem com base na perspectiva humanista, centrada no desenvolvimento pessoal e mobilizadora do adulto. Trata-se de um domínio extremamente delicado e



que carece de uma vigilância permanente por parte das equipas (Cavaco, 2008, pp. 462-464).

### **Síntese da dimensão regulação / acompanhamento**

Segundo dados recolhidos junto dos mediadores, este percurso de RVCC pareceu-nos ser concebido como um processo de desenvolvimento pessoal, que atendeu às experiências / actividades dos adultos, sendo que “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p. 37). Os adultos pareceram, assim, ser encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, que foi o principal recurso para a realização do processo, valorizando-se a ALV do adulto, assim como se pressupôs a centralidade do sujeito e a continuidade do processo educativo no espaço e no tempo (Pires, 2007).

As metodologias, as actividades, as técnicas e os instrumentos utilizadas nos sistemas de RVCC “já foram construídos pela ANEFA, e cada Centro tem autonomia para reformular as mesmas actividades, tem que ter em atenção a população alvo, tem que ter em atenção também a situação geográfica de cada Centro” (P3). A par da proposta nacional dos dispositivos de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências, os adultos pareceram-nos participativos e cooperantes na elaboração possível desses instrumentos. Por sua vez, os profissionais de RVC assumiram usar o balanço de competências e consideraram-no um bom instrumento de trabalho, adaptando-o com flexibilidade a cada candidato.

Relativamente às práticas usadas pelos mediadores no CNO da Escola Delta, parece-nos que a presente investigação corrobora os modelos de educação de adultos escolhidos por Quintas (2008) na sua investigação, que passa pela:

- i) Andragogia de Knowles (1989) – e já discutida por nós na dimensão reconhecimento social – ;

- ii) Reflexão crítica, onde se considera

que no cerne de uma democracia participativa está a capacidade dos cidadãos para questionarem acções, explicações e decisões, bem como a capacidade para imaginarem e proporem alternativas que sejam mais justas e adequadas. Neste sentido, propõem que nas práticas de educação e formação de adultos seja dada prioridade ao desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica (Quintas, 2008, p. 23);

- iii) Aprendizagem transformativa, que ao perspectivar a aprendizagem “ancorada em perspectivas já existentes, o indivíduo, no processo que o conduzirá à

aprendizagem, deverá rever essas interpretações prévias, para que possa construir novas interpretações sobre o presente (Quintas, 2008, pp. 24-25);

- iv) Responsabilidade social, na qual a sociedade demanda que os adultos tomem decisões sobre as suas vidas enquanto sujeitos e cidadãos do mundo, a partir de determinados factos, pelo que se deparam com difíceis dilemas, como a portabilidade de competências que facilitem a consideração de ideias complexas e multifacetadas, a implementação de diálogos (eficazes) e de acções (*ibidem*).

### **Entrevistas à Directora e ao Coordenador do Centro Novas Oportunidades da Escola Delta**

Ao analisar as entrevistas realizadas à Directora (D) e ao Coordenador (CC) do CNO da Escola Delta encontrámos exclusivamente a dimensão reconhecimento social, nas quatro questões formuladas, e objecto de análise de conteúdo.

#### **Dimensão reconhecimento social**

Na presente dimensão estudámos o enquadramento do CNO no meio envolvente, com as seguintes categorias: impacto do CNO na região; divulgação / adesão do (ao) CNO; levantamento das necessidades da população e função(ões) do CNO no meio onde está inserido (conforme tabela 59).

#### **Categorias da dimensão reconhecimento social**

Tabela 59 – Categorias e subcategorias da dimensão reconhecimento social (Directora e Coordenador do CNO)

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Impacto do CNO na região	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Resistência à mudança / novidade</li> <li>. Sensibilização para o projecto</li> <li>. Impacto social</li> <li>. Impacto sócio-político</li> </ul>

Divulgação / adesão do (ao) CNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Acções de divulgação do CNO</li> <li>. Publicidade institucional</li> <li>. Publicidade “boca a boca”</li> <li>. Papel dos AE</li> <li>. Difusão do processo de RVCC pelas Escolas</li> <li>. Adesão do público</li> </ul>
Levantamento das necessidades da população	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Censos / mapas de pessoal</li> <li>. Carta Educativa</li> <li>. TIC e Cidadania e Empregabilidade</li> </ul>
Função(ões) do CNO no meio envolvente	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Triagem</li> <li>. Reconhecimento, validação e certificação de competências</li> <li>. Reconhecimento social</li> <li>. Satisfação pessoal</li> </ul>

### **Categoria impacto do CNO na região**

Com a questão “1. Que impacto tem tido o Centro Novas Oportunidades no meio envolvente?”, registámos a categoria impacto do CNO na região, onde foram registadas as reacções provocadas localmente ao Centro, sob a forma das seguintes subcategorias: resistência à mudança / novidade; sensibilização para o projecto, com uma ocorrência (D); impacto social e impacto sócio-político, onde foi registada também uma ocorrência em cada uma das subcategorias (CC), conforme tabela 60.

Tabela 60 – Categoria impacto do CNO na região e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Resistência à mudança / novidade
Sensibilização para o projecto
Impacto social
Impacto sócio-político

A resistência à mudança, ou à novidade que comportou o processo de RVCC, desde a implementação do CNO da Escola Delta, em 2004, foi verbalizado pelo entrevistado D sob a forma de dificuldade

em provar à população, o meio envolvente, de que era [processo RVCC] uma alternativa com o mesmo valor que as Escolas, que o processo formal. Nós

estamos ainda muito formatados dos papéis e do processo formal e tudo o que seja inovar levanta algumas questões (D).

De acordo com o aludido, os “Resultados 2010 da Avaliação Externa das Novas Oportunidades realizada pelo Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa” (Carneiro, *et al.*, 2010, p. 5) referem-se à situação acima transcrita:

A Iniciativa Novas Oportunidades nasceu para responder a um imperativo de justiça e de necessidade: o de mobilizar o elevado número de adultos portugueses detentores de baixas qualificações – em percentagem clara e preocupantemente superior ao dos nossos pares europeus – para um novo modelo de oferta educativa, inovadoramente desenhado para reconhecer as competências adquiridas por via não formal e informal e para oferecer os complementos de formação indispensáveis para uma certificação formal de qualificações básicas ou secundárias e profissionais.

Outro “desafio”, desta feita “mais intrínseco, foi a criação [...] da mobilização de uma equipa que acreditasse no processo, que mudasse a sua forma de estar, de avaliar para identificar”, ou seja, de “sensibilizar, vender o produto e de dizer que ele vale tanto como qualquer outra situação” (D), sensibilizando assim para o projecto, que dizia respeito ao processo em si mesmo. Carneiro (2010, p. 4) advoga, em sintonia, “o facto de este trabalho ser feito em equipa e de modo sistemático, assente em informação objectiva, permite o progresso contínuo e aumenta a satisfação dos profissionais, segundo afirmação dos próprios”.

O outro entrevistado (CC) apontou para dois tipos de impactos diferentes, a saber: social e sócio-político. O entrevistado entendeu por “impacto [...] social” o seguinte:

os adultos que recorrem aos Centros acabam por disseminar a ideia de uma mais-valia de qualificação durante o processo, ou seja, os utentes que já fizeram o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências vão divulgando junto das suas relações pessoais [...] a importância que o processo teve nas suas vidas, mais do que isso não só a importância do ponto de vista profissional ou de qualificação, mas a importância pessoal [...], do bem-estar pessoal, do já não ter que pôr na ficha dos filhos que tem a 4.<sup>a</sup> classe e passa a ter o 6.<sup>o</sup> ou o 9.<sup>o</sup> Ano em função dos casos. (CC)

Por sua vez, acrescentou que no “impacto [...] sócio-político [...] se passou de uma fase de pontos opostos em que as pessoas mais próximas ao governo nacional defendiam os Centros Novas Oportunidades e a iniciativa Novas Oportunidades”, não lhes “apontando nenhum aspecto negativo [enquanto] a oposição condenava. Neste momento [...] o processo está imposto por si

próprio, pela sua própria validade”, ultrapassando a “ideia de [...] facilitismo”, já que “nem o poder político próximo do governo nacional tem a tal defesa intransigente e a oposição também tem reconhecido a valorização” (CC). O entrevistado concluiu assim “que estamos a chegar a uma opinião [...] política [...], mais próximas do que é a realidade, das vantagens e desvantagens do processo. Portanto, mais consentâneo com aquilo que, de facto, se passa no Centro” (CC). A este propósito, fundamentamos com os Resultados 2010 da Iniciativa Novas Oportunidades (Carneiro, *et al.*, 2010, pp. 4-5), referente ao impacto sócio-político:

Fundada em **necessidade conhecida e estudada**, a **Política Pública** adoptada gerou **Adesão** e tornou-se **Marca Pública**,<sup>174</sup> hoje já percepcionada generalizadamente por público, profissionais e outros actores (designadamente empresas/entidades empregadoras).

[...]

A adesão das populações visadas pela Iniciativa é, pela sua expressão quantitativa e temporal, um caso único e destacado no panorama das políticas públicas de educação-formação de adultos, seja em Portugal, seja mesmo no contexto europeu.

### **Categoria divulgação / adesão do (ao) CNO**

Analisando as entrevistas realizadas aos inquiridos (D e CC), no que se refere à questão número “2. O que tem feito este Centro para a sua divulgação? Que adesão / apoio tem sentido?”, encontrámos as seguintes subcategorias: acções de divulgação do Centro de Novas oportunidades, com o registo do entrevistado D, assim como as subcategorias papel dos AE e difusão do processo de RVCC pelas Escolas; em publicidade institucional e em publicidade “boca a boca”, foi integrado o entrevistado CC e, por fim, a adesão do público, registou duas ocorrências (D e CC) – conforme tabela 61 –.

---

<sup>174</sup> Negrito no original.

Tabela 61 - Categoria divulgação / adesão do (ao) CNO e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Acções de divulgação do CNO
Difusão do processo de RVCC pelas Escolas
Publicidade institucional
Publicidade “boca a boca”
Papel dos AE
Adesão do público

Começando com as acções de divulgação do Centro, na qual assinalámos uma ocorrência, onde o entrevistado D afirmou que convidou uma personalidade ligada ao processo de RVCC para fazer no CNO da Escola Delta “uma sessão de trabalho sobre [...] o papel do avaliador externo” e registou ainda outra divulgação / difusão do processo de RVCC, que teve lugar no mesmo dia da parte da tarde, feita junto de todas as Escolas do 3.º Ciclo e do Secundário da RAM, no sentido de “explicar o que é o processo e que esse processo é um processo de tanto valor como o processo da Escola... a formação formal ou as aprendizagens formais” (D), admitindo contudo que em relação “aos avaliadores [...] conseguimos”, contudo relativamente às Escolas “tenho ainda algumas dúvidas” do alcançar dos objectivos almejados. Considerámos que a quer a divulgação, quer a difusão referenciadas pelo entrevistado D enquadraram-se num tipo de “**parcerias operacionais**”<sup>175</sup> e interventivas no processo, envolvendo essencialmente acções do tipo cedência de espaços e equipamentos, recursos humanos, apoio à divulgação da actividade dos Centros, etc.” (Leitão, 2002, p. 21), fazendo ao mesmo tempo “a divulgação e a difusão dos Centros” (*ibidem*, p. 22), como outra das “actividades e serviços” dos CNO (*ibidem*, p. 19).

Na Conferência “Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais”, Bjornavold (2007, p. 22) referiu: “Experts agree that volunteering experiences generate knowledge, skills and wider competences that often remain invisible. From the perspective of the individual, experience of volunteering presents an

<sup>175</sup> Negrito no original.

opportunity for validation that will generate benefit in terms of jobs and studies”<sup>176</sup>. Neste pressuposto, o entrevistado D parece ter atribuído um papel preponderante aos AE na adesão ao Centro, na medida em que

as pessoas vêm à procura de qualquer coisa que lhes resolva a situação rapidamente e sem muito trabalho, mas desmistificamos essa situação, desmontamos isso e tentámos que as pessoas percebam que isto é um trabalho sério e mais uma vez aqui o trabalho da equipa é fundamental [...] vai tentar explorar o que de melhor tem cada adulto (D).

Tanto o entrevistado D como o entrevistado CC foram matriculados na subcategoria adesão do público, na medida em que as palavras dos dois interlocutores convergiram para os resultados do estudo de Carneiro, *et al.*, (2010, p. 4), sendo que “a Iniciativa continua a captar forte adesão dos adultos”, o que as palavras dos entrevistados deixaram ouvir:

Nós temos cerca de 1 800 inscrições, que é muita gente. Temos uma lista de espera longa. Portanto, isto é um sinal [...] de que nós atingimos os objectivos da divulgação e dá-nos muita alegria dizer que escolhem o nosso CNO, porque dá mais trabalho mas é mais rigoroso (D);

adesão do público tem sido extraordinário [...] temos uma adesão massiva da população, neste momento, sobretudo no nosso Centro, sobretudo notamos [...] um acréscimo do número de inscrições na ordem das centenas por mês para o Secundário. Aí temos tido, para o RVCC Secundário, uma adesão muito forte (CC).

De acordo com a revisão da literatura, um Coordenador de um CNO

para além das funções que lhe são inerentes, ao nível da coordenação do trabalho desenvolvido pela equipa técnico-pedagógica e cumprimento de orientações de funcionamento do Centro, deve contribuir, em especial, para a interlocução com o exterior e dinamização de parcerias institucionais, internas e externas à rede de Centros Novas Oportunidades (Gomes, Simões, Gaspar, Milagre & Lima, 2009, p. 20).

Neste seguimento, não admira que o interlocutor CC tenha feito alusão a parcerias/protocolos, tendo sido inscrito na subcategoria publicidade institucional, ao dizer que

em termos de divulgação promovida pelo Centro a única que é feita é a publicidade institucional nas rádios locais [...] as nossas acções de entrega de diplomas,

---

<sup>176</sup> “Os especialistas concordam que as experiências geram conhecimentos, habilidades e competências mais amplas, as quais muitas vezes permanecem invisíveis. Partindo da perspectiva individual, a experiência representa uma oportunidade de validação que poderá gerar benefícios em termos de postos de trabalho e de estudos” (tradução da investigadora).

assinaturas de protocolo, etc. que vêm para a imprensa são, digamos, publicadas, divulgadas pelas entidades com quem temos os protocolos, nós nunca fazemos essa divulgação.

Inferimos, assim, que o Centro em estudo estabeleceu “**parcerias institucionais**”<sup>177</sup>, que devido à sua pertinência podem funcionar como facilitadores das actividades e serviços do Centro” (Leitão, 2002, p. 21), podendo-se considerar igualmente como tendo-se realizado uma “divulgação institucional” (*ibidem*, p. 22).

Por sua vez, a publicidade “boca a boca” teve, para este entrevistado (CC), o “impacto [...] social”, expandindo-se “pela rede de relações dos utentes que já aqui estiveram” em processo de RVCC. Os resultados apontam que “grande parte dos que estão (ou estiveram) inscritos na INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES (acima de 85%) diz-se disponível para recomendar a experiência a outros adultos, tornando-se EMBAIXADOR<sup>178</sup> da Iniciativa” (Carneiro, *et al.*, 2010, p. 4).

### **Categoria levantamento das necessidades da população**

A análise da questão “3. Foi feito o levantamento das necessidades da população? Teve em consideração a Carta Educativa?” realizada aos entrevistados (D e CC), conduziu-nos às seguintes subcategorias: censos / mapas de pessoal, com a ocorrência da Directora, assim como TIC e Cidadania e Empregabilidade; e, Carta Educativa registou a ocorrência dos dois entrevistados (D e CC), conforme tabela 62.

Tabela 62 - Categoria levantamento das necessidades da população e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Censos / mapas de pessoal
TIC e Cidadania e Empregabilidade
Carta Educativa

De acordo com o entrevistado D:

---

<sup>177</sup> Negrito no original.

<sup>178</sup> Destacado pelos autores.



nós recorremos aos censos, que é o documento oficial e depois recorremos aos mapas de pessoal da hotelaria, [...] que estão registados no Instituto de Estatística ou na Direcção Regional de Estatística e na Direcção Regional de Trabalho, [...] assim como da Secretaria Regional da Educação, que tinham esse levantamento.

Neste sentido, o entrevistado D agiu conforme as directrizes, fazendo um diagnóstico da comunidade local, a especificar:

O Diagnóstico Local constitui um momento de extrema importância, pois é com base neste que será sustentada a estratégia de intervenção do Centro RVCC numa determinada área geográfica, face à população-alvo identificada.

[...]

Entre outras actividades integrantes do **Diagnóstico Local**,<sup>179</sup> admite-se [...]: o levantamento de informação e de estatísticas relevantes sobre a caracterização da população local; a análise de iniciativas existentes de trabalho com adultos; a realização de [...] contactos com instituições e pessoas significativas a nível local; a análise da receptividade da população alvo dos Centros (Leitão, 2002, p. 20).

Ainda o mesmo entrevistado (D) fez menção, durante o seu discurso, ao domínio das TIC, “os maiores GANHOS DE COMPETÊNCIA são em Literacia [...] e em e-Competências (uso de computador e Internet)” (Carneiro, *et al.*, 2010, p. 3) e à Área Cidadania e Empregabilidade, “há melhoria generalizada das ‘soft-skills’: competências pessoais e sociais, cívicas e culturais” (*ibidem*), referindo-se a ambas na seguinte entoação:

a introdução da obrigatoriedade da demonstração das competências das TIC como um requisito básico para a inserção, para o reconhecimento das competências [...] formais ou informais [...] foi nos CNO [que sucedeu] a primeira vez. E daí que existem duas áreas de competência que não existem na escola formal, que é a Cidadania e Empregabilidade e as TIC (D).

Na subcategoria Carta Educativa foram registadas as opiniões dos dois entrevistados em análise, em que um apontou que:

o desenvolvimento que os CNO tiveram, tem muito a ver com a Carta Educativa porque, por isso é que houve alterações, por isso é que se foi introduzindo outras competências [...] mais importante do que os conteúdos, dos conteúdos programáticos, é efectivamente competências que estão escritas na Carta Educativa que são: capacidade de intervir, de agir, de resolver e apresentar soluções (D).

Em sintonia a Visão do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro (p. 1) refere:

---

<sup>179</sup> Negrito no original.

a Carta Educativa passa a ser entendida como o principal instrumento de apoio à decisão por parte de quem tem a responsabilidade de gerir os destinos da educação e formação num determinado território. Trata-se de um instrumento de planeamento que, para além de se debruçar sobre a realidade existente, em termos dos tradicionais equipamentos educativos, agrega também outros equipamentos sociais e, tendo em conta as pessoas que quer servir, vai detectar as respostas mais eficientes aos anseios dessas populações.

O outro entrevistado CC revelou um discurso convergente com o anterior (D), acrescentando:

Neste momento todas as acções educativas do país para serem reconhecidas a nível oficial têm que respeitar o Catálogo Nacional de Qualificações, que no fundo é a evolução da Carta Educativa. O Catálogo Nacional de Qualificações está em, digamos, não digo em experiência, porque já está em aplicação, mas está numa fase evolutiva e, neste momento, já tem algumas centenas de entradas, digamos assim, quer para acções de formação [...], quer para designações oficiais de profissões [...] que têm que ser reconhecidas e têm que ser uniformizadas (CC).

Assim, impõe-se expor o ponto 2 do artigo 11º. (*ibidem*, p. 2) que explica um dos objectivos primordiais da Carta Educativa:

2 - A Carta Educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respectivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas.

### **Função(ões) do CNO no meio envolvente**

Analisando as respostas dadas pelos entrevistados D e CC à questão “4. Que função ou funções cumpre um Centro destes na região?”, criámos a categoria função(ões) do CNO no meio envolvente e as subsequentes subcategorias: na triagem foi inscrita a ocorrência do entrevistado CC; reconhecimento, validação e certificação de competências registou duas ocorrências (D e CC); reconhecimento social e satisfação pessoal, com a inscrição de um entrevistado (D), tal como podemos verificar na tabela 63.

Tabela 63 – Categoria função(ões) do CNO no meio envolvente e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Triagem
Reconhecimento, validação e certificação de competências
Reconhecimento social
Satisfação pessoal

Um dos entrevistados (D) alertou para o facto de “a existência dos CNO, na sua génese”, não ser um ponto forte da/para a região, porque “significa que a população não atingiu os níveis de escolaridade que num processo normal deveria ter tido. [...] É sinal que essa região apresenta défices e que a população abandonou a Escola antes do tempo”.

Neste enquadramento, compreendemos que a triagem tenha sido referenciada pelo outro entrevistado (CC), referindo que uma das “funções dos Centros” era:

a de triagem de todos os adultos que se dirigem [ao CNO], encontrar no diagnóstico feito por psicólogos, sociólogos, pessoas de ciências da educação ou de filosofia [...]. Este diagnóstico é feito com base em três tipos [...] de material [...]: uma avaliação presencial, ou seja, em entrevistas; curricular, através da apreciação do *curriculum vitae* e biográfica, através, no fundo, da história da vida da pessoa.

No decorrer da entrevista, o mesmo entrevistado (CC) identificou que “a outra grande função do Centro é o processo de reconhecimento e validação de competências”. No dizer de Carneiro, *et al.* (2010, p. 4) o “sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências [...] tem menos custos de oportunidade para os indivíduos (menores sacrifícios porque tem maior capacidade de adaptação às condições pessoais de cada adulto)”. Em suma, o entrevistado CC referiu as “duas actividades fundamentais” (Agência Nacional para a Qualificação, 2010, p. 11) desenvolvidas nos CNO:

- (i) o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos candidatos inscritos para um percurso de qualificação;
- (ii) processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico, [...] de nível secundário [...], ou profissionais (*ibidem*, pp. 11-12).

O outro inquirido (D) corroborou o processo, visto que pareceu valorizar o reconhecimento, validação e certificação de competências, ao tentar estar sempre presente “no

dia da assinatura do contrato e no dia do júri” (D) dos candidatos, cumprindo, assim, uma das funções de um Director de um CNO: “Sempre que possível, estar presente nas sessões de júri de certificação, reforçando a importância oficial e institucional do acto” (Gomes, *et al.*, 2009, p. 20). Como e porquê procedeu dessa forma?

Porque acho que é importante este momento. [...] E acho que a minha presença tem um factor de motivação para a equipa e de motivação para as pessoas. É alguém que se entende que tem pouco tempo. Então, as pessoas sentem que o Director despendeu o seu tempo para estar com eles. Então, é porque eles são importantes... é porque eles são importantes e a partir do momento em que os adultos sentem que uma instituição parou porque eles são os mais importantes (D).

Este último entrevistado foi também inscrito na subcategoria reconhecimento social, por considerar que (e enquanto actores do processo de RVCC)

temos cumprido uma tarefa social importante. As pessoas no fim do processo estão mais felizes, estão mais satisfeitas, estão mais contentes, estão mais realizadas e [...] uma mãe [...] disse assim: ‘O meu filho já não vai ter vergonha: na caderneta [...] vai escrever que eu tenho o 9.º Ano [...]’. E [...] esta satisfação de reconhecimento social... Nós precisamos dos papéis (D),

isto é, dos certificados. Então, “a Iniciativa Novas Oportunidades representa um **processo inovador** de organização do sector público visando a procura de maior **satisfação do cidadão/cliente**”<sup>180</sup> (Carneiro, *et al.*, 2010, p. 4).

Em consonância, o entrevistado D referiu-se à satisfação pessoal dos candidatos, usando as seguintes palavras:

Afinal, eu [candidato] escrevi o livro da minha vida! Afinal, eu sei tanta coisa! [...] E este processo faz com que as pessoas acreditem em si, faz com que as pessoas digam: ‘Eu afinal valho alguma coisa. Aquilo que eu faço é importante para alguma coisa, é importante para mim e importante para os outros!’. E desenvolve-se uma atitude crítica.

### **Síntese da dimensão reconhecimento social**

De acordo com a análise de conteúdo das entrevistas (D e CC) relacionada com a única dimensão encontrada, reconhecimento social, criámos as seguintes categorias: impacto do CNO na região; divulgação / adesão do (ao) CNO; levantamento das necessidades da população e função(ões) do CNO no meio envolvente.

---

<sup>180</sup> Negrito no original.

Relativamente ao impacto do Centro na região, registámos respostas diferentes: um entrevistado (D) falou-nos da sensibilização consumada para este projecto, nomeadamente por uma equipa de trabalho que valorizasse e reflectisse para o exterior a importância das aprendizagens não-formais e informais, atribuindo-lhes valor igual ao da educação formal, apesar de a população ter demonstrado uma certa resistência a tal mudança e/ou novidade. O outro entrevistado (CC) reportou-se ao impacto a nível social e político.

Já no que se refere à divulgação do CNO, os dois entrevistados (D e CC) concordaram que a adesão do público ascendeu as suas próprias expectativas, pelo grande número de inscritos, aos quais tinham dificuldade em dar resposta; divergindo em relação às restantes subcategorias. Um entrevistado (D) fez alusão às acções de divulgação do CNO da Escola Delta, como uma sensibilização acerca do papel do avaliador externo no processo e a propagação/explicação do trabalho feito nos CNO às Escolas do 3.º Ciclo e Secundário da RAM, no sentido de aclarar que os Centros não representavam uma ameaça à educação tradicional, mas antes uma segunda oportunidade a quem não teve possibilidade de terminar a escolaridade no tempo previsto para tal. O outro entrevistado verbalizou acerca da publicidade institucional que era quase exclusivamente realizada pelas entidades com quem o Centro detinha protocolos, dando ênfase à publicidade “boca a boca” (CC), efectuada pelos próprios candidatos, que assim iam passando um testemunho positivo a outros potenciais interessados em frequentar o processo de RVAE.

A este processo impunha-se o devido levantamento das necessidades da população, ao qual ambos os entrevistados (D e CC) confessaram recorrer à Carta Educativa, embora os censos e mapas de pessoal foram também nomeados pelo entrevistado D, assim como mencionou duas Áreas de Competências-Chave, TIC e Cidadania e Empregabilidade, que só existiam nos Centros de RVAE, valorizando esse facto.

Por fim, quanto à(s) função(ões) do CNO no meio envolvente, ambos os entrevistados (D e CC) referiram-se ao reconhecimento, validação e certificação de competências, como função inquestionável. O entrevistado CC referiu-se também à função de triagem aos candidatos e o outro entrevistado (D) destacou mais duas funções, a saber: o reconhecimento social que a concretização do processo atribuiu a cada candidato certificado e a satisfação pessoal desse mesmo candidato, no sentido de aumentar a sua auto-estima.

## Entrevistas aos avaliadores externos

Relativamente às entrevistas realizadas aos avaliadores externos ( $n = 2$ ), encontramos as dimensões: reconhecimento social (questão número 7); valorização da experiência (questões 1 a 3) e regulação / acompanhamento (parte da questão 3 e da 4 à 8).

### Dimensão reconhecimento social

Somente uma das questões da entrevista semi-estrutura aos avaliadores externos foi considerada na dimensão reconhecimento social, inferindo-se assim a percepção do avaliador externo sob o adulto, originando a categoria papel do adulto no momento do júri, na perspectiva dos avaliadores externos, como se verifica na tabela 64.

### Categoria da dimensão reconhecimento social

Tabela 64 – Categoria e subcategorias da dimensão reconhecimento social (avaliadores externos)

<i><b>Categoria</b></i>	<i><b>Subcategorias</b></i>
Papel do adulto no momento do júri, na perspectiva dos avaliadores externos	<ul style="list-style-type: none"><li>. Papel de destaque</li><li>. Tendência inicial para o nervosismo e posterior normalização da situação</li><li>. Convencimento do adulto de que o júri é decisivo (para a aprovação ou reprovação no processo)</li></ul>

### Categoria papel do adulto no momento do júri, na perspectiva dos avaliadores externos

Ao analisar a questão “7. Que papel tem o adulto no momento do júri?”, e como podemos verificar na tabela 65, criámos a categoria papel do adulto no momento do júri e as subcategorias, com os seguintes registos: papel de destaque (entrevistado Av. E2); tendência inicial para o nervosismo e posterior normalização da situação (entrevistado Av. E1) e convencimento do adulto de que o júri é decisivo (para a aprovação ou reprovação no processo) – entrevistado Av. E1 –.

Tabela 65 – Categoria papel do adulto no momento do júri e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Papel de destaque
Tendência inicial para o nervosismo e posterior normalização da situação
Convencimento do adulto de que o júri é decisivo (para a aprovação ou reprovação no processo)

O entrevistado Av. E2 considerou que o adulto, no momento do júri, tem “um papel de destaque e evidência, em que se tenta que este dia se torne muito importante na vida de cada um”, sendo que na perspectiva de Sousa (2008, p. 8), uma avaliadora externa que participou no 2.º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades – Educação, Qualificação, Futuro –, “os adultos têm de acreditar que este é um processo feito para eles”. O outro entrevistado destacou uma certa tendência inicial para o nervosismo, seguida de uma normalização da situação, ao aferir:

O adulto está normalmente muito nervoso, como é óbvio é uma prova... [...] Normalmente, aqueles que estão mais nervosos iniciam a prova, entre aspas, muito crispados, mas depois com a conversa, aquilo entra no ritmo de conversa, e eu penso que a certa altura até se esquecem que estão no momento do júri e aquilo descomprime e acaba por correr bem (Av. E1).

Por sua vez, este mesmo avaliador externo referiu-se ao facto de os adultos acreditarem que o júri é decisivo para a aprovação ou reprovação no processo de RVCC:

E eu penso que o adulto pensa que aquele momento é absolutamente fulcral e decisivo e se ele se porta mal [...] pode reprovar! Na verdade, não é isto, [...], não vinha [o avaliador externo] a um Centro para alguém susceptível de não ser aprovado, porque não faz sentido nenhum, ninguém quer expor um adulto a uma situação dessas, nenhum Centro se quer expor perante um avaliador externo a dizer: ‘Está aqui o meu produto final, mas ele não tem qualidade’ [...] Agora, o adulto não sabe disto e o adulto está nervoso, está tenso [...]. Até, porque durante o processo lhe vão dizendo: ‘Cuidado, porque depois no momento do júri, tem que estar, tem que fazer e tem que dizer’ (Av. E1)

### **Síntese da dimensão reconhecimento social**

Relativamente à dimensão em epígrafe, foi concebida a categoria papel do adulto no momento do júri, em que um dos entrevistados (Av. E2) atribuiu um papel de destaque aos candidatos; enquanto o outro inquirido (Av. E1) verbalizou uma certa tendência inicial para o nervosismo, característico do momento do júri, seguido de uma certa normalização da situação e ainda revelou que existia, da parte do adulto, um certo convencimento de que o júri era decisivo para a aprovação ou reprovação no processo.

### **Dimensão valorização da experiência**

Nas três primeiras perguntas da entrevista semi-estruturada realizada aos avaliadores externos, encontrámos evidências da dimensão valorização da experiência e, por conseguinte, criámos as categorias (tabela 66): indícios de evidências das experiências dos adultos; como os avaliadores externos valorizaram as experiências dos adultos e actividades ou formas de desvelar as experiências dos adultos.



## **Categorias da dimensão valorização da experiência**

Tabela 66 – Categorias e subcategorias da dimensão valorização da experiência

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Indícios de evidências das experiências dos adultos	<ul style="list-style-type: none"><li>. Percurso profissional</li><li>. Percurso escolar</li><li>. História de vida</li><li>. Leitura do portefólio</li><li>. Conversa no momento do júri</li></ul>
Como os avaliadores externos valorizaram as experiências dos adultos	<ul style="list-style-type: none"><li>. Trajectória de vida</li></ul>
Actividades ou formas de desvelar as experiências dos adultos	<ul style="list-style-type: none"><li>. As actividades de evidenciação não foram propostas pelos avaliadores externos</li><li>. Análise do portefólio</li><li>. Explicação de momentos significativos</li></ul>

### **Categoria indícios de evidências das experiências dos adultos**

Com base na questão “1. O que considera como sinais de evidência da experiência do adulto?”, encontramos a categoria indícios de evidências da experiência dos adultos, com as seguintes subcategorias: percurso profissional e percurso escolar, que registaram a ocorrência do entrevistado Av. E2; enquanto história de vida, leitura do portefólio e diálogos no momento do júri receberam a inscrição do entrevistado Av. E1, conforme espelha a tabela 67.

Tabela 67 – Categoria indícios de evidência das experiências dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Percurso profissional
Percurso escolar
História de vida
Leitura do portefólio
Diálogos no momento do júri

Assim, o entrevistado Av. E2 considerou “o percurso escolar e profissional” como evidências da experiência dos adultos e da “valorização social do investimento daqueles que apostaram na sua formação escolar e profissional” (Agência Nacional para a Qualificação, 2010, p. 3), podendo-se inferir, à semelhança das conclusões advindas do Conselho da União Europeia (2004, p. 2), que “a identificação e a validação da aprendizagem não-formal e informal têm lugar dentro e fora do ensino e formação formais, no local de trabalho e na sociedade civil”.

O outro entrevistado ponderou as seguintes evidências e transcreveu-as como demonstramos: i) história de vida: “Portanto, parte-se da história de vida que obrigatoriamente tem que dar sinais das suas vivências / competências que foram adquiridas em processo de vida” (Av. E1); ii) “pela leitura do portefólio” (Av. E1); iii) diálogos no momento do júri “da própria conversa que tenho com os utentes em sede de júri, tornam-se mais ou menos evidentes [...] a consecução dessas competências ao longo das vidas deles” (Av. E1).

A este propósito, Sousa (2008, p. 4) refere que o avaliador externo, ao trabalhar com vários Centros, capta as várias dinâmicas possíveis e implementadas no processo de RVCC, sendo que usando as suas palavras:

**As dinâmicas são então detectáveis pelo avaliador através:<sup>181</sup>**

- das informações fornecidas pela equipa técnico-pedagógica;
- dos portefólios e
- das sessões de júri – onde tem a oportunidade de confrontar as considerações que havia produzido através das informações da equipa e da análise do portefólio com a apresentação do adulto.

<sup>181</sup> Destacado no original.

## **Categoria como os avaliadores externos valorizaram a experiência dos adultos**

Ao analisar as duas entrevistas realizadas aos avaliadores externos, concretamente a pergunta “2.Como valoriza a experiência do adulto?”, criámos a categoria como os avaliadores externos valorizaram a experiência dos adultos, com a subcategoria trajectória de vida, na qual inscrevemos os dois adultos inquiridos, conforme é apresentado na tabela 68.

Tabela 68 – Categoria como os avaliadores externos valorizaram as experiências dos adultos e subcategoria

<b><i>Subcategoria</i></b>
Trajectória de vida

Relativamente à subcategoria em análise, Sousa (2008, p. 8) defende que “a construção do portefólio parte sempre das experiências, dos percursos e das competências do adulto, logo é essencial que se estabeleça uma relação de confiança entre o adulto, a equipa e o processo”. Nesta perspectiva, o entrevistado Av. E2 deixou registado que “toda a sua trajectória de vida é uma mais-valia para evidenciar competências nas diversas áreas”, o que apareceu corroborado pelo outro entrevistado, parecendo complementar o anterior com uma citação, (mesmo que) extensa, dada a importância que lhe atribuímos, transcrevê-la-emos na íntegra:

é socialmente justo, que haja um processo de reconhecer as competências das pessoas que não seja necessariamente a validação escolar, até porque eu acho que a validação escolar, valida algumas coisas que a vida não valida e a vida valida outras que a escola não valida. Portanto, como é que eu valorizo? Valorizo em termos de vida... eu acredito verdadeiramente que a vida ensina e que nos ensina a lidar com situações e com pessoas e com vivências [...] que têm que ter um reconhecimento. [...] E acho que este processo faz absolutamente todo o sentido num país como Portugal, faz sentido em qualquer contexto, mas num país como Portugal que tem clara falta de formação académica [...] na sua população activa, seria um perfeito desperdício não encontrar um modelo que permitisse validar essas competências, certificar essas pessoas com um equivalente ao percurso escolar e permitir-lhes que a partir daí progridam para outros patamares das vidas delas profissionais, que sem este sistema não conseguiriam lá chegar (Av. E1).

### **Categoria actividades ou formas de desvelar as experiências dos adultos**

Perante a questão “3. Que actividades são propostas para que os adultos evidenciem as suas experiências?”, ambos os entrevistados responderam que não sugeriram actividades, porque “não me compete a mim propor” (Av. E1), sendo que tal “cabe à equipa técnico-pedagógica” (Av. E2), inscrevendo-se assim os dois indivíduos na subcategoria as actividades de evidenciação de experiências não foram propostas pelos avaliadores externos. Em sintonia, Sousa (2008, p. 1) regista: “Tal como o próprio nome indica, o avaliador externo é um elemento que está fora da equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades e, particularmente, em relação à dinâmica da construção dos portefólios é um elemento relativamente distante”. Convocando outros autores (Carneiro, *et al.* 2009, pp. 11-12) para a discussão, os mesmos acrescentam:

Um dos elementos críticos para a qualidade e credibilidade do sistema reside na figura do Avaliador Externo. Os primeiros resultados apontam para perigos no modo como se estrutura a presença deste elemento: o Avaliador é seleccionado por cada Centro Novas Oportunidades, não estando claro o grau de exigência de critérios com que esse recrutamento é feito. Os próprios Avaliadores gostariam de ter uma participação mais activa no sistema geral Iniciativa Novas Oportunidades acreditando que dispõem de uma forte experiência e conhecimento de formação de adultos, que não estará a ser aproveitada.

A categoria actividades ou formas de desvelar as experiências dos adultos, tabela 69, registaram mais duas subcategorias, nas quais foi inscrito o entrevistado Av. E1, a saber: análise do portefólio e explanação de momentos significativos. A propósito dos PRA, Sousa (2008, p. 4) explica:

A análise dos portefólios é central – a sua correspondência com os referenciais; os seus conteúdos, o modo como estão estruturados; os seus desenvolvimentos; a ilustração das competências e, principalmente, a sua flexibilidade. Portefólios verdadeiramente reflexivos permitem ao avaliador externo entender os ritmos do adulto em processo. Através da reflexividade o adulto não só descreve as intenções, as justificações e as experiências da sua acção (das suas competências), como também revela o motivo que o levou a escolher essas e não outras experiências, o que aconteceu durante a construção do portefólio, a sua reflexão sobre o processo, o que justifica a decisão de construir esse instrumento numa determinada direcção.

Então, o entrevistado explicou que “a única coisa que eu faço é [...] a leitura do portefólio, é a extracção da leitura desse portefólio” (Av. E1), ou seja, foi a partir daí que conseguiu encontrar evidências das competências tocantes ao Referencial de Competências-Chave. Recorrendo à

literatura da especialidade, conferimos / fundamentamos com a inferência do estudo de Lopes, Cerol e Magalhães (2009, p. 44), os quais referem:

Uma questão muito importante que se colocou na qualificação da avaliação foi não só saber se essa avaliação regista a percepção do processo de produção do portefólio, como também se o portefólio capta correctamente os saberes dos candidatos, não sendo uma mera ferramenta administrativa. O resultado da inquirição evidencia que a produção dos portefólios dá espaço a que o candidato mostre as suas competências. A larga maioria dos respondentes situou-se nos pontos de polaridade positiva, resultando uma média de 8,75 muito próxima dos 8,99 em 10 pontos possíveis registados no ano de 2008.

Em relação à explanação de momentos significativos o mesmo entrevistado destacou “alguns momentos significativos que me parece que se justifica serem abordados na sessão de júri e depois ouço aquilo que os adultos têm para me dizer naquelas circunstâncias” (Av. E1), na medida em que “partir das histórias de vida para o processo tem um significado muito particular para os adultos. Estes ‘contam-se’, escolhem o que é mais importante e o que revela competências” (Sousa, 2008, p. 8).

Tabela 69 – Categoria actividades ou formas de desvelar as experiências dos adultos e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
As actividades de evidenciação de experiências não foram propostas pelos avaliadores externos
Análise do portefólio
Explanação de momentos significativos

### **Síntese da dimensão valorização de experiência**

A partir da análise do discurso das entrevistas realizada aos avaliadores externos relativas à dimensão valorização da experiência, encontrámos e criámos as três seguintes categorias, a saber: indícios de evidências das experiências dos adultos; como os avaliadores externos valorizaram as experiências dos adultos e actividades ou formas de desvelar as experiências dos adultos.

Vimos, portanto, que os entrevistados (AV. E) pareceram considerar certos indícios das evidências experienciais dos adultos, nomeadamente pelos seus percursos profissionais e escolares (AV. E2), cujos percursos fizeram parte integrante e inquestionável das suas histórias de vida (AV. E1) e, por isso, algumas dessas trajectórias (as mais significativas para os candidatos) foram narradas nos PRA dos adultos. Estes PRA foram analisados/apreendidos pelo avaliador externo (Av. E2) e objecto de diálogo e debate no momento do júri (Av. E2), entre avaliador(es) e avaliado(s).

Questionados acerca da forma como valorizaram as experiências dos adultos, os dois entrevistados (AV. E1 e Av. E2) foram unânimes na resposta, indicando que as suas trajectórias de vida foram a maneira de os entrevistados perceberem evidenciadas as competências, as ALV dos candidatos.

Por sua vez, as actividades como forma de desvelar as experiências dos adultos não foram propostas pelos entrevistados (AV. E1 e Av. E2), mas sim pela equipa técnico-pedagógica; contudo um dos inquiridos (Av. E1) registou que a análise do portefólio, com as narrativas de momentos significativos nele contidas foram duas configurações reveladoras dos AE dos adultos.

### **Dimensão regulação / acompanhamento**

Na análise das questões referentes à dimensão regulação / acompanhamento, encontrámos as seguintes subdimensões no discurso dos avaliadores externos: actividades dos avaliadores externos; momento do júri e avaliação dos avaliadores externos, com as respectivas categorias e subcategorias (conferir tabela 70).

### **Categorias da dimensão regulação / acompanhamento**

Tabela 70 – Categorias e subcategorias da dimensão regulação / acompanhamento

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Tomada de decisão sobre as actividades	. Decisão das actividades tomadas pela equipa técnico-pedagógica
Actividades prévias ao momento do júri (avaliadores e mediadores)	. Nenhuma actividade . Reunião de consenso

Significado e actos do momento do júri	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Formalismo</li> <li>. Certificação</li> <li>. Procedimento</li> <li>. Ocasão para expor os AE</li> <li>. Culminar do processo</li> </ul>
Concertação dos actores no momento do júri	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pré-preparação dos actores</li> <li>. Diálogo anterior ao júri</li> <li>. Incentivo aos adultos na prossecução (ou não) dos estudos</li> </ul>
Papel do avaliador externo na avaliação do processo de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Apreciação do trabalho do adulto</li> <li>. Legitimação do momento de certificação</li> <li>. Realce positivo das ALV do adulto</li> <li>. Inexistência de um papel avaliativo</li> <li>. Não avaliação dos processos de ensino-aprendizagem</li> <li>. Atitude cívica / imperativo moral</li> </ul>

### **Categoria tomada de decisão sobre as actividades**

Com a segunda parte da pergunta número “3. [...] Como são tomadas as decisões?”, enctámos a dimensão regulação / acompanhamento e criámos a categoria tomada de decisão, com a subcategoria decisão das actividades tomadas pela equipa técnico-pedagógica (tabela 71).

Tabela 71 – Categoria tomada de decisões e subcategoria

#### ***Subcategoria***

---

Decisão das actividades tomadas pela equipa técnico-pedagógica

No que concerne à tomada de decisão, ambos os entrevistados foram unânimes nas respostas: “quem propõe as actividades são os Centros Novas Oportunidades e a equipa de formadores e a técnica que acompanha o adulto desde o princípio” (Av. E1) e “cabe à equipa técnico-pedagógica definir, mediante o perfil do adulto, quais as actividades que irá desenvolver em processo” (Av. E2). Em consonância, Sousa (2008, p. 2) escreve:

As metodologias e técnicas do processo de RVCC, para além de regidas pelos referenciais que dão equabilidade à qualificação certificada, são técnicas e métodos moldáveis a cada indivíduo em processo e toda a dinâmica da construção do portefólio é experienciada e ‘vivida’ durante o próprio processo. A gestão dessa dinâmica é uma competência, um dever e um privilégio da equipa técnico-

pedagógica, de todos os que a compõem e particularmente do(a) profissional responsável pelo acompanhamento do adulto.

### **Categoria actividades prévias ao momento do júri (avaliadores e mediadores)**

Na mesma linha, perguntámos aos avaliadores “6. Que actividades realiza com os profissionais de RVC e formadores antes do momento do júri?” e, nas suas respostas, encontrámos a categoria actividades prévias ao momento do júri e as subcategorias nenhuma actividade (Av. E1) e reunião de consenso (Av. E2) – tabela 72 –.

Tabela 72 – Categoria actividades prévias ao momento do júri, dos avaliadores e mediadores e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Nenhuma actividade
Reunião de consenso

De acordo com a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Canelas; Gomes & Simões, 2007, p. 18), o “trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do PRA por parte da equipa técnico-pedagógica e do avaliador externo”, ao contrário do que referiu o entrevistado Av. E1, o qual não fez alusão a qualquer tipo de actividade, tendo-se reportado apenas a uma formação pessoal que fez, e relembramos aqui a entrevista à Directora do CNO da Escola Delta, que fez menção a essa formação, por ter sido promovida pelo Centro e destinada a avaliadores externos.

Por sua vez, o outro entrevistado referiu-se a “uma reunião em que se encontra um consenso para enaltecer todas as competências que os utentes adquiriram ao longo da vida” (Av. E2). Sousa (2008, p. 1) corrobora o entrevistado Av. E2 e contrapõe-se ao entrevistado Av. E1, defendendo que ao avaliador externo se impele que “desempenhe a sua função numa estratégia consultiva, prestando apoio aos CNOs, dando indicações e sugestões para a melhoria das suas funções e contactando recorrentemente a equipa de profissionais e formadores antes dos júris”.



## **Categoria significado e actos do momento do júri**

“4. Que significado atribui ao momento do júri? Como se processa esse momento?”, foi a questão que encetou a categoria momento do júri, inquirindo os avaliadores externos acerca do significado e *performances* do júri de validação, categoria criada e que deu origem às seguintes subcategorias: formalismo e certificação, com as ocorrências dos dois entrevistados; a subcategoria procedimento obteve o registo do Av. E1; o momento do júri foi entendido pelo entrevistado Av. E2 como o culminar do processo e uma ocasião para expor os AE, tabela 73.

Tabela 73 – Categoria significado e actos do momento do júri e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>	
	Formalismo
	Certificação
	Procedimento
	Ocasião para expor os AE
	Culminar do processo

Relativamente ao formalismo que o acto do momento do júri final pareceu ter imprimido, a opinião dos dois entrevistados foi unânime. O entrevistado Av. E1 usou os termos “formalidade” (três vezes) e “formal” (uma vez), para identificar que significado teve para si essa(s) ocasião(ões): “O momento do júri é para mim uma formalidade [...] e não passa disso, porque o trabalho está feito antes”, pelos adultos e pela equipa técnico-pedagógica. Já o outro avaliador apontou que aquele “é um momento solene para todos os intervenientes, em particular para os utentes” (Av. E2), que no dizer de Carneiro, *et al.* (2009, pp. 11-12) significa:

Estes adultos vão [...] ser unânimes em sublinhar o momento da certificação (júri de certificação) como o momento mais importante do processo por que passaram. Este momento assume uma forte carga simbólica (de facto, trata-se do momento em que o adulto experiencia pela primeira vez o reconhecimento social do seu novo estatuto, justificando-se, na maior parte dos casos, o convite a familiares, amigos e colegas), que seria importante preservar no sentido de suportar a legitimidade social do processo.

Este último entrevistado foi registado na subcategoria certificação, com a oração bem elucidativa do facto: “Ali se evidenciam as competências que foram desenvolvidas nas várias

áreas” (Av. E2). Assim, a Carta de Qualidade regista que a “certificação de competências realiza-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo Director do Centro e constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e pelos avaliadores externos ao processo de RVCC de cada adulto e ao Centro Novas Oportunidades” (Canelas, *et. al.*, 2007, pp. 17-18). Em sintonia, o outro entrevistado referiu que “é só preciso que alguém um dia se reúna, que um conjunto de pessoas se reúna e diga: ‘Sim senhor, a partir de agora está legalmente certificado!’ (Av. E1), acrescentando:

Eu acredito [...] nas instituições que promovem este tipo de [...] práticas [...] acredito no trabalho que é feito com as equipas anteriormente [...] acredito que nenhuma instituição propunha o adulto para vir a júri sem estar absolutamente convencida de que o adulto reúne as condições necessárias (Av. E1).

O inquirido Av. E1 foi incorporado na subcategoria procedimento, na medida em que deambulou sobre os actos, as formas de agir antes e durante o júri final, não só de si, enquanto elemento externo ao processo, como dos mediadores que trabalharam com os adultos durante o processo de RVCC e que, a propósito, Sousa (2008, p. 2) confere que a “dinâmica [do processo de RVCC] é ‘vívda’ por equipas que, para além de todos os procedimentos e objectivos do processo, num movimento constante de aproximação e distanciamento, têm de se ‘implicar’ na evolução de cada adulto”. Assim o entrevistado Av. E1 disse:

eu aceitei com agrado fazer parte deste processo e ser elemento externo do júri, porque os júris não podem funcionar sem o elemento externo [...] porque tenho uma visão do que são as competências académicas, porque acho que, por ter esta visão, estou bem situada [...] para perceber se aquele adulto tem ou não as competências no mínimo equivalentes àquelas que os alunos dos percursos normais têm para aquele grau de ensino. [...] O momento do júri é só um momento, o trabalho está feito [...] não é para isso que se trabalha, trabalha-se para completar ou preencher as lacunas que eventualmente tenham sido detectadas.

O mesmo entrevistado acrescentou que um dos seus grandes interesses foi o de

saber [...] em que é que a frequência deste processo mudou a vida das pessoas, o que é que resultou da frequência deste processo... [...] frequentemente descubro que em termos de auto-estima foi fundamental [...] eu acredito que as pessoas [...] precisam de alguém de fora lhes diga: ‘Sim senhor, você chegou aqui, você foi capaz de fazer isto! O que é que quer fazer a seguir?’ (Av. E1).

Pudemos constatar pessoalmente o facto referido pelo entrevistado, ao assistir aos seus júris finais, já atrás aludidos aquando da escolha dos “Instrumentos de recolha e de análise de dados”, em que a participação em júris constituiu a 4.<sup>a</sup> fase da recolha de dados, preconizada no “*Design* da investigação” da Metodologia. Relembramos, então, algumas das suas questões aos adultos: “O que significou para si esta caminhada? Quais são as suas verdadeiras expectativas face ao futuro? Ainda sente que a vida lhe reserva muitas aprendizagens? [...] Já pensou fazer um Curso Superior?” (Av. E1, várias sessões de júri). Relembramos ainda o entrevistado AC2, que na sua entrevista se mostrou bastante satisfeito pelo facto do avaliador externo ter-lhe sugerido que ingressasse num curso superior.

Já para o outro entrevistado “a sessão de júri é o culminar de todo um trabalho feito em prol do utente” (Av. E2), sendo que Gomes, *et al.* (2009, p. 15) corroboram a presente subcategoria ao defenderem que “a sessão de júri de certificação corresponde à função principal da etapa de certificação e representa o culminar do processo de RVCC”, na qual os adultos “vão apresentar e expor em cima da mesa a sua aprendizagem ao longo da vida” (Av. E2).

### **Categoria concertação dos actores no momento do júri**

A questão “5. Como é que os diferentes actores concertam esta fase?” ajudou-nos a criar a categoria concertação dos actores no momento do júri e as subcategorias seguidamente apresentadas: pré-preparação dos actores, com a ocorrência do entrevistado Av. E2; diálogo anterior ao júri e incentivo ao adulto na prossecução (ou não) dos estudos, ambas com o registo de Av. E1, conforme tabela 74.

Tabela 74 – Categoria concertação dos actores no momento do júri e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Pré-preparação dos actores
Diálogo anterior ao júri
Incentivo ao adulto na prossecução (ou não) dos estudos

Em relação à pré-preparação dos actores, o entrevistado Av. E2 referiu que “há inicialmente uma preparação da parte da equipa técnico-pedagógica, do avaliador externo e dos utentes”, o que parece significar que “a preparação da sessão de certificação implica que haja um trabalho conjunto, por parte da equipa do Centro Novas Oportunidades e do avaliador, de análise e avaliação do PRA de cada adulto proposto a júri” (Canelas; Gomes & Simões, 2007, p. 18), sendo esse um dos princípios da validação e certificação de competência, previsto naquela Carta de Qualidade.

Por sua vez, o outro entrevistado especificou essa concertação, referindo a “calendarização” (local, data e hora) e ao diálogo anterior ao momento do júri, onde “pode ou não haver uma conversa, portanto normalmente os formadores perguntam ao avaliador externo se tem alguma coisa de especial a dizer, se achou qualquer coisa de anormal, qualquer coisa digna de ser referida, se sim ou não” (Av. E1). Este acrescentou ainda a importância no

caso de utentes que estão a fazer provas para o 9.º Ano [...] interessa saber a opinião do júri, dos formadores sobre... se aquele utente reúne ou não condições para progredir para um 12.º, porque eu com aquela visão parcelar e mais reduzida que tenho do utente, compete-me [...] incentivar ou não o prosseguimento para o 12.º Ano por esta via... [...] acho que não se devem criar expectativas irrealizáveis, pronto! E, portanto, muitas vezes falo disso, esta pessoa tem de facto condições para nós recomendarmos isto e incentivarmos: ‘Continue, continue! Venha cá, inscreva-se, faça o 12.º Ano, ou vá fazer um curso profissional, ou procure completar o 12.º Ano por outra via qualquer’, ou nada disto, eventualmente, também pode acontecer que nada disto seja sequer recomendado (Av. E1).

O nosso estudo parece convergir com os “Primeiros Estudos da Avaliação Externa” relativos às “Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades” (Carneiro, *et al.* 2009, pp. 45-46):

Porque o seu papel adquire especial visibilidade e importância no momento da certificação e compreendendo o valor simbólico que o júri assume junto dos adultos, alguns entrevistados vão reivindicar para a figura do Avaliador Externo uma forte responsabilidade no incentivo das dinâmicas de ALV identificadas nesta fase. Neste sentido, seria importante que cada Avaliador Externo conhecesse a oferta formativa disponível na área de residência do adulto que está a certificar e se sentisse à vontade para sugerir caminhos formativos alternativos, tendo em consideração as competências identificadas e os interesses que movem o adulto.

### **Categoria papel do avaliador externo na avaliação do processo de RVCC**

De acordo com a questão “8. Qual é o seu papel na avaliação de todo este processo?”, criámos a categoria papel do avaliador externo na avaliação do processo de RVCC e as subcategorias: apreciação do trabalho do adulto e realce positivo das ALV do adulto (nas duas foi

registado o entrevistado Av. E2); legitimação do momento de certificação (Av. E1 e Av. E2); a inexistência de um papel avaliativo, a não avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e atitude cívica / imperativo moral (Av. E1), conforme tabela 75.

Tabela 75 – Categoria papel do avaliador externo na avaliação do processo de RVCC e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>
Apreciação do trabalho do adulto
Legitimação do momento de certificação
Realce positivo das ALV do adulto
Inexistência de um papel avaliativo
Não avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
Atitude cívica / imperativo moral

Assim, na opinião de Av. E2 “o avaliador externo é convidado para legitimar o momento da certificação, onde fará uma apreciação do trabalho de cada adulto, realçando positivamente as suas aprendizagens ao longo da vida”. Na perspectiva de Sousa (2008, p. 7) “a dimensão técnico-pedagógica e humanista do processo [...] influi [positivamente] na dinâmica da construção do portefólio [...] quando os adultos em processo têm o perfil correcto. Quando possuem realmente um leque de competências válidas para serem reconhecidas e certificadas”.

Ainda em relação à legitimação do momento de certificação, o outro entrevistado (Av. E1) pareceu concordar neste item com o entrevistado Av. E2, na medida em que disse: “O meu papel é só naquele momento concreto, dizer: ‘Sim senhor, este utente tem (e, felizmente, até hoje nunca tive que dizer, não tem) [...] as competências necessárias à equivalência a este... patamar de processo educativo”.

Contudo, ao contrário de Av. E2, considerou: “não tenho um papel propriamente na avaliação de todo o processo” (Av. E1). Esse entrevistado foi também registada na subcategoria não avaliação dos processos de ensino aprendizagem, com a seguinte oração: “não avalio os processos, não me compete, não tenho essa pretensão” (Av. E1). Contrapomos esta posição com o papel do avaliador externo, defendido na Carta de Qualidade (Canelas, *et al.*, 2007, p. 18): “a aferição e afirmação social do processo RVC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências do adulto”.

O entrevistado (Av. E1) referiu ainda que “acredito verdadeiramente nisto”, ou seja, no processo de RVAE e, por isso assumiu uma postura cívica, o que nas suas próprias palavras significou: “a mim parece-me uma atitude de cidadania, de colaboração, de disponibilidade, de estar para os outros”, concluindo “portanto, acho que é uma obrigação, que é um imperativo moral. E é muito nessa base que eu estou aqui”; o que no dizer de Ambrósio (2001, pp. 80-81) pode significar que “só a Educação e a Formação ao longo da vida reforçam a responsabilidade individual e a consciência dos direitos efectivos de cidadania”. A mesma autora (*ibidem*, p. 88) explica que “é a dignidade de cada indivíduo, a sua liberdade mas também a sua vontade e responsabilidade de participar na vida colectiva, que é o objectivo, a meta fundamental das Políticas de Educação e de Formação”. Convocando outros autores ao debate (Canelas, *et al.*, 2007, p. 5), acrescentamos:

concretizar esta aposta [proporcionar novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação] é uma exigência social e uma responsabilidade colectiva que impõe a valorização do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no quadro das vias de acesso à qualificação e à certificação, a mobilização de capacidades de formação, a cooperação institucional, a partilha de conhecimento e a participação dos agentes.

### **Síntese da dimensão regulação / acompanhamento**

A dimensão regulação / acompanhamento foi a que mais categorias registou, devido potencialmente ao maior número de questões nela analisadas, a registar: tomada de decisões; actividades prévias ao momento do júri, dos avaliadores e mediadores; significado e actos do momento do júri; concertação dos actores no momento do júri e papel do avaliador externo na avaliação do processo de RVCC.

À semelhança do já inferido na dimensão valorização da experiência, registámos a unanimidade das respostas no que concerne à tomada de decisão das actividades que foi realizada pela equipa técnico-pedagógica e não pelos entrevistados (Av. E1 e Av. E2).

Ao contrário do defendido na bibliografia da especialidade consultada e já mencionada, um entrevistado (Av. E2) referiu que não realizou actividades antes do júri final, enquanto o outro (Av. E1) falou de uma reunião de consenso entre avaliador externo e mediadores, corroborando a literatura, que almeja do avaliador externo funções consultivas, de ajuda aos Centros, no sentido de fornecer sugestões construtivas e eficazes à equipa técnico-pedagógica.

Inquiridos sobre o significado do momento do júri, ambos os entrevistado (Av. E1 e Av. E2) consideraram-no um momento formal e de certificação efectiva dos AE, enquanto o entrevistado Av. E1 fez alusão ao processo em si, explicando-o sob a perspectiva dos avaliadores externos e dos mediadores. O outro entrevistado (Av. E2) referiu o facto de o momento do júri ser realmente o culminar do processo de RVCC, em que os candidatos tinham a oportunidade para expor os seus AE.

Relativamente à concertação dos actores no momento do júri, um entrevistado (Av. E2) fez alusão à pré-preparação dos actores (avaliadores externos, mediadores e candidatos), reafirmando o dito anteriormente acerca da reunião de consenso entre os actores para realçarem o saber de experiência feito dos adultos. O outro entrevistado (Av. E1), ao afirmar que existiu um diálogo anterior ao júri, parece-nos contradizer ou desdizer que não existiram actividades antecessoras ao júri final, defendido pelo mesmo na categoria actividades prévias ao momento do júri. Este mesmo entrevistado referiu-se ainda à importância de incentivar o adulto na prossecução dos estudos, sendo este um aspecto corroborado na literatura consultada.

O papel que os avaliadores externos inquiridos atribuíram à sua avaliação no processo de RVCC registou apenas uma convergência de opiniões, nomeadamente no que respeita à legitimação do momento de certificação (Av. E1 e Av. E2), demonstrando convicções divergentes. Assim, um entrevistado (Av. E1) atribuiu um papel relevante na apreciação do trabalho do adulto, nomeadamente no realce positivo às ALV do adulto. Já o outro entrevistado (Av. E2) considerou a inexistência de um papel avaliativo, contrariando a opinião dos especialistas, especificando que não avaliou os processos de ensino-aprendizagem. Todavia, sentiu que participar no processo de RVAE era uma atitude cívica, ou um imperativo moral, reflectidos na crença que revelou do processo em si.

### **Entrevista à Coordenadora Regional dos CNO**

Após a análise da entrevista realizada à Coordenadora Regional dos CNO (CR), registámos o conteúdo da sua entrevista nas dimensões reconhecimento social e regulação / acompanhamento, como explicitado/aprofundado seguidamente.

## Dimensão reconhecimento social

Na dimensão reconhecimento social respeitante ao entrevistado CR analisámos as questões números 7 e 8 da entrevista semi-estruturada. De acordo com a análise do discurso da interlocutora, criámos duas categorias: motivos da inscrição dos adultos no CNO; impacto do CNO na região (tabela 76).

### Categorias da dimensão reconhecimento social

Tabela 76 – Categorias e subcategorias da dimensão reconhecimento social

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Motivos da inscrição dos adultos no CNO	<ul style="list-style-type: none"><li>. Papel da experiência</li><li>. Motivação:<ul style="list-style-type: none"><li>- Estímulos de natureza interna: Satisfação pessoal; Auto-estima</li></ul></li></ul>
Impacto do CNO na região	<ul style="list-style-type: none"><li>. Impacto social</li><li>. Impacto sócio-político</li><li>. Impacto familiar e profissional</li></ul>

### Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO

De acordo com a análise discursiva do entrevistado (CR) em estudo, inferimos que o mesmo não foi inscrito, ao contrário dos adultos ( $n = 10$ ) e mediadores ( $n = 7$ ) entrevistados, nas seguintes subcategorias: necessidade de saber; conceito de si; vontade de aprender; orientação da aprendizagem e, finalmente, quanto à subcategoria motivação, não há registos de unidade em satisfação profissional e qualidade de vida, relativos aos estímulos de natureza interna, nem em promoção profissional, já relacionada ao estímulo de natureza externa.

Assim, ao analisar a pergunta “7. Quais são, no seu entender, os motivos que levam os adultos a procurar um Centro Novas Oportunidades na região?”, incluímos o entrevistado (CR) nas subcategorias: i) papel da experiência; ii) motivação, unicamente no que concerne ao estímulos de natureza interna, como a satisfação pessoal e a auto-estima (ver tabela 77).



Tabela 77 – Categoria motivos da inscrição dos adultos no CNO e subcategorias

<b><i>Subcategorias</i></b>		
Papel da experiência		
Motivação	Estímulos de natureza interna	Satisfação pessoal
		Auto-estima

Relativamente ao papel da experiência, o entrevistado referiu que um dos factores que levou os adultos à frequência de um CNO foi para “reconhecer cada um [adulto] pelas suas competências”, isto é, “fazer com que a própria sociedade reconheça [...] a capacidade que eles têm” (CR). O parecer deste entrevistado sugere um encontro com o estudo de Pires (2002, p. 86), que advoga:

Aprendizagem e experiência são interdependentes; a experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem dos adultos; a experiência é um ‘material bruto’ que, acompanhado de uma dinâmica reflexiva e questionante, se transforma em aprendizagem; a experiência é uma fonte privilegiada de aprendizagem, e produtora de saberes e de competências.

Na opinião do mesmo entrevistado (CR), este foi um reconhecimento da “pessoa” em si, já que “é um processo individualizado”, o que fez “elevar a sua auto-estima”, passando assim por um processo de estímulos de natureza interna dos candidatos. Estudos anteriores (Knowles, 1989; Pires, 2002) parecem convergir com as posições elencadas: a maior motivação dos adultos habita nas suas pressões internas, tais como o desenvolvimento pessoal, a satisfação pessoal, a auto-estima, entre outros.

### **Categoria impacto do CNO na região**

Ao analisar a questão “9. Acha que este processo tem tido impacto social? De que forma?”, inscrevemos o entrevistado (CR) na categoria impacto do CNO na região, à semelhança do sucedido com outros entrevistados (D e CC), verbalizado pelo próprio como “impacto social” (CR), explicado pela grande afluência de candidatos, “porque há tantos candidatos que ainda não conseguem ser absorvidos, estão inscritos mas alguns estão há um ano à espera de serem diagnosticados. E portanto isto já representa um grande impacto social” (CR), corroborando os

resultados de 2010: “A Iniciativa continua a captar forte adesão dos adultos” (Carneiro, *et al.*, 2010, p. 4).

Relativamente ao impacto sócio-político, inscrevemos nele o entrevistado (CR) em epígrafe, na medida em que o mesmo referiu que o “Observatório do Sistema da... Observatório de Qualidade<sup>182</sup>, [também fará] a avaliação dos CNOs, no sentido de ver qual foi o impacto social, o impacto familiar das pessoas que já concluíram, quais foram as expectativas iniciais e se as expectativas iniciais corresponderam à saída” (CR).

Na sequência do aludido Observatório, o entrevistado acrescentou que com a ajuda daquele “queríamos também ter uma avaliação sobre o impacto que teve realmente a nível familiar, social e profissional das pessoas que realmente validaram e certificaram as suas competências” (CR), encetando assim a subcategoria impacto familiar e profissional. Às inquietações do entrevistado (CR), podemos objectar com os resultados, vastamente mencionados, da Iniciativa no ano de 2010, relativamente aos impactos da Iniciativa sobre os inscritos:

- A família tem inegáveis impactos na procura da Iniciativa [...]  
[...]
- 32% das pessoas disseram ter havido pelo menos um factor positivo na sua vida profissional motivada pela passagem pela INO; a grande maioria dos que mudaram fizeram-no para melhor:
  - ✓ Maior número de pessoas com responsabilidades sobre terceiros
  - ✓ Maior estabilidade de emprego
  - ✓ Alargamento de competências (Carneiro, *et al.*, 2010, p. 4).

### **Síntese da dimensão reconhecimento social**

Em relação à dimensão reconhecimento e a partir da análise de conteúdo do entrevistado CR, incluímo-lo nas categorias motivos da inscrição dos adultos no CNO e impacto dos CNO na região.

No que se refere à primeira categoria, o entrevistado (CR) considerou que a experiência tinha um papel preponderante aquando da frequência de um CNO, assim como os motivos que mais motivou os candidatos foram os estímulos de natureza interna, concretamente a satisfação pessoal e a auto-estima.

---

<sup>182</sup> De acordo com o entrevistado, este Observatório “fez durante algum tempo a avaliação da parte profissional, do Centro de Formação Profissional, do impacto que a formação profissional e os currículos alternativos aqui na região tinham tido na evolução dos alunos e dos formandos” (CR).

No que concerne ao impacto do CNO na região, o entrevistado (CR) corroborou em alguns aspectos, outros entrevistados (D e CC), verbalizando um acentuado impacto social, visível pela grande procura/afluência aos Centros, assim como um certo impacto sócio-político, revelando a intenção de efectuar estudos estatísticos (Observatório de Qualidade) sobre os verdadeiros impactos da frequência do processo de RVAE, concretamente aos níveis familiar, social e profissional.

### **Dimensão regulação / acompanhamento**

A dimensão regulação / acompanhamento (tabela 78) no que concerne à análise do discurso do entrevistado (CR) foi estudada tendo em conta as seguintes questões: desde a 1 à 6 e a 8.

### **Categorias da dimensão regulação / acompanhamento**

Tabela 78 – Categorias e subcategorias da dimensão regulação / acompanhamento

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>
Sistemas implementados no processo de RVCC	. Modelo pré-determinado . Diversificação de orientações
Princípios de base dos sistemas de RVCC	. Reconhecimento da experiência de vida dos adultos . Valorização da aprendizagem ao longo da vida
Lógicas de implementação dos sistemas de RVCC	. Inexistência de facilitismo no processo . Garantia de novas oportunidades aos adultos pouco escolarizados . Reconhecimento do estatuto social dos adultos
Utilização, construção e escolha de metodologias, técnicas e instrumentos nos sistemas de RVCC	. Utilização por parte dos mediadores . Desconhecimento das metodologias
Utilização de referenciais, concepções de competência e estratégias de concertação	. Desconhecimento dos referenciais, noção de competência e estratégias de concertação

RVCC como constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal do adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Portefólio enquanto demonstração da evolução do adulto</li> <li>. Auto-avaliação das competências adquiridas antes e durante a sua formação</li> <li>. Desenvolvimento social</li> <li>. Desenvolvimento pessoal: validação das competências e reconhecimento do trabalho a partir da sua experiência profissional</li> </ul>
Potencialidades e fragilidades dos sistemas e dos dispositivos de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Potencialidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento do número de pessoas reconhecidas pelas suas competências;</li> <li>- Atribuição da certificação, respeitando o ritmo de cada candidato;</li> <li>- Seriedade do processo</li> </ul> </li> <li>. Fragilidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipas técnico-pedagógicas não conseguirem dar resposta ao elevado número de candidatos inscritos nos Centros</li> </ul> </li> </ul>

### **Categoria sistemas implementados no processo de RVCC**

À questão “1. Que sistemas se têm vindo a implementar para o RVCC? Obedecem a um modelo pré-determinado ou, pelo contrário, reflectem uma grande diversidade?”, o entrevistado considerou que “existe realmente um modelo pré-determinado, porque existe legislação e que é aplicada ao todo nacional” (CR). Neste seguimento, a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, pelos escritos dos seus autores (Canelas, *et al.*, 2007, pp. 5-9), revela-se

consciente da sua responsabilidade na produção de orientações e instrumentos que valorizem e promovam mais e melhores respostas à qualificação dos portugueses, que a Agência Nacional para a Qualificação, organismo responsável pela coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades, apresenta e edita a Carta de Qualidade.

[...]

Neste sentido, e não encarando este instrumento como um manual de procedimentos uniformizador das dinâmicas e estratégias de trabalho que cada Centro deve construir, parece-nos fundamental, a partir da identificação dos aspectos críticos do seu funcionamento, definir os pilares estruturantes e as orientações a cumprir por cada um dos Centros Novas Oportunidades.

Contudo, o entrevistado admitiu igualmente que “também existe uma certa diversificação, porque a nível do diagnóstico [...] o adulto [...] poderá ser encaminhado para vários tipos de formações” (CR), que não o processo de RVCC. Como explicação à diversificação de orientações, o entrevistado acrescentou

que tudo depende um pouco da equipa [e] independentemente dessa orientação comum isso não implica que, como estamos a lidar com pessoas [...], cada um tem um perfil diferente e portanto as orientações podem ser diversificadas a nível de cada Centro, de acordo com o formando que se inscreve (CR).

Fundamentamos, assim, com os últimos autores (Canelas, *et al.*, 2007, p. 5) que defendem “a inserção dos Centros Novas Oportunidades numa rede territorial e institucionalmente diversificada, a sua orientação para o desenvolvimento e mobilização de respostas diferenciadas em função do perfil e do percurso dos adultos”.

Consideramos ainda que, de certa forma, esta resposta corrobora, embora com outras palavras, mas cujo conteúdo parece ter o mesmo significado, o discurso dos mediadores no que concerne à categoria RVCC: i) garante da aquisição de competências pré-definidas; ii) constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal, previamente analisada também na dimensão regulação / acompanhamento. Parece-nos poder corresponder, em certa medida, a subcategoria modelo pré-determinado com a ideia de que o processo de RVCC garante a aquisição de competências pré-definidas; e a subcategoria diversificação de orientações com o facto de o processo de RVCC avaliar a favor do desenvolvimento pessoal e individual, atendendo à individualidade do candidato e ao seu perfil/personalidade única.

### **Categoria princípios de base dos sistemas de RVC**

De acordo com a análise de discurso relativa à pergunta “2. Quais são os princípios de base nos quais assentam estes sistemas de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens e das competências?”, realizada ao entrevistado CR, criámos a categoria em epígrafe, cujas palavras do inquirido alertaram para o facto de que “os princípios de base para mim são fundamentais e por isso eu acredito muito neste processo de RVCC”. Ainda de acordo com o verbalizado, criámos ou subdividimos a categoria em duas vertentes, ou subcategorias: 1) reconhecimento da experiência de vida dos adultos, com a oração “nós reconhecermos realmente nos adultos a experiência de vida” (CR); 2) valorização da aprendizagem ao longo da vida, que ficou registada com as seguintes palavras, ditas em sede de entrevista:

Mas a experiência de vida destes adultos é que, realmente, é extremamente importante quando se fala no processo, que hoje em dia é cada vez mais consciente, que é a aprendizagem ao longo da vida. E dentro desta aprendizagem ao longo da vida, com certeza, que temos adultos, eventualmente, com uma escolaridade menos exigente, mas que conseguem corresponder, no fundo, às exigências que a sociedade faz (CR).

De acordo com a literatura consultada, podemos relembrar que a definição de ALV, segundo a Comunicação da Comissão Europeia (2001), não se reduz a uma perspectiva económica ou de aprendizagem de adultos, antes enfatiza a aprendizagem desde a educação pré-escolar à pós-reforma, envolvendo as aprendizagens formal, não-formal e informal, com vista a alcançar os objectivos e ambições da UE de ser mais próspera, inclusiva, tolerante e democrática. Os princípios destacam a centralidade do sujeito dentro das suas experiências de aprendizagem acima aludidas e assentam na crença da continuidade entre a aprendizagem e a experiência, sendo que os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se relevante, consequentemente, reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida por vias informais e não-formais, através da certificação, o que ficou explícito nas orações do entrevistado.

### **Categoria lógicas de implementação dos sistemas de RVCC**

De acordo com a opinião do entrevistado (CR), quando questionado na terceira pergunta sobre “quais são as lógicas que presidem à implementação dos sistemas de RVCC?”, respondeu da seguinte forma, dando origem à criação de três subcategorias:

- Inexistência de facilitismo no processo: “não tem nada a ver com facilitismo, portanto essa palavra não pode existir nos sistemas RVCC [...] embora às vezes se diga no exterior” (CR), conforme corrobora Quintas (2008, p. 6): “Apesar deste conjunto de características positivas e das vantagens que se lhes reconhecem, os cursos EFA não configuram, de forma alguma, uma proposta formativa fácil de concretizar”;
- Garantia de novas oportunidades aos adultos pouco escolarizados: “O que nós pretendemos é dar oportunidades, por isso é que se chama Centro Novas Oportunidades, novas oportunidades àqueles que não conseguiram na altura devida, ou não tiveram oportunidade na altura devida de ter uma escolaridade e de ter uma certificação” (CR), pois “o eixo adultos, dirigido à população activa (empregada ou desempregada) constitui-se como uma Nova Oportunidade para quem tenha interrompido e queira recomeçar um percurso de qualificação (Agência Nacional para a Qualificação, 2010, p. 3);

- Reconhecimento do estatuto social dos adultos: “Valorizarem-se a si próprios e terem realmente [...] um estatuto social reconhecido de acordo com as competências que já adquiriram ao longo da sua experiência profissional” (CR).

No que concerne às duas últimas subcategorias enunciadas, convém referir que as expressões explícitas e implícitas (gestos, sorrisos, silêncios, etc.) do entrevistado (CR) levaram-nos a relembrar a concepção que defendemos no nosso estudo de adultos frequentadores do CNO, imergindo totalmente na aceção de Cavaco (2008, p. 2):

Parte-se do princípio que a categoria social dos designados ‘adultos pouco escolarizados’ engloba uma grande heterogeneidade, pois inclui pessoas com idade, nível de escolaridade, situação face à actividade profissional e competências de literacia muito distintas, o que torna incorrectas as generalizações que se pretendam realizar sobre estes adultos,

que desdizem, e usando de novo as palavras da autora (*ibidem*, p. 2), uma “perspectiva miserabilista que tende a considerar todas as pessoas com reduzida escolaridade em situação de défice, mas também não se reconhece a perspectiva populista, que nega a importância das competências de literacia para a vida na sociedade contemporânea”.

### **Categoria utilização, construção e escolha de metodologias, técnicas e instrumentos nos sistemas de RVCC**

Em resposta à questão “4. Quais são as metodologias utilizadas nos sistemas de RVCC? Quem constrói as metodologias, as técnicas e os instrumentos utilizados? Como são escolhidos?”, o entrevistado reconheceu a sua utilização por parte dos mediadores, o que fez com que

os profissionais de RVC estão muito mais dentro do assunto, como sabe eu não estou a lidar directamente com eles, conheço realmente o processo mas as metodologias utilizadas não posso pronunciar-me muito sobre elas [...] embora [...] eu reconheço que os resultados obtidos são no fundo fruto das metodologias que são utilizadas (CR),

demonstrando que apesar do desconhecimento das metodologias, sentiu a satisfação dos bons resultados presenciados por si nos júris finais.

Podemos recapitular que esta mesma pergunta foi também realizada aos mediadores, sendo que a resposta destes demonstrou um conhecimento efectivo das metodologias, técnicas

e instrumentos inerentes ao processo, visível nas três subcategorias elencadas: reuniões técnico-pedagógicas; reuniões de equipa para balanço; Referencial da ANQ e construção conjunta de métodos, técnicas e instrumentos.

Parece-nos preocupante o facto do responsável político dos CNO na RAM revelar desconhecimento do funcionamento processual do sistema de RVCC, assim como da categoria que se segue.

### **Categoria utilização de referenciais, concepções de competência e estratégias de concertação**

A pergunta “5. Que referenciais são utilizados? Que concepções de competência se encontram na base dos dispositivos? Que estratégias de concertação se encontram na sua origem?”, apenas obteve a resposta “é um bocado na origem da [questão] anterior” (CR), o que nos levou a criar a subcategoria desconhecimento dos referenciais, noção de competência e estratégias de concertação, pois o entrevistado não soube responder.

### **Categoria RVCC como constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal do adulto**

A resposta do entrevistado à questão “6. O processo de RVCC é concebido como um processo de desenvolvimento pessoal que atende às experiências / actividades dos adultos? De que forma?” foi afirmativa, acrescentando na sua explicação que o portefólio reflecte o progresso dos adultos, ou usando as suas palavras, “realizam o portefólio e eles próprios vão dando conta da sua evolução”. Quintas (2008, p. 13) defende a ideologia de Stronach e MacLure (1997), – e presente, quanto a nós, na reflexividade dos candidatos verbalizada pelo entrevistado (CR) –, na medida em que a “reflexividade [é] como estratégia alternativa, que tenta fornecer um discurso que leva à compreensão e à adaptação ao mundo contemporâneo, e que defende a legitimidade de um outro saber, o saber narrativo, ligado ao indivíduo e à sua experiência de vida”.

O mesmo interlocutor (CR) acrescentou que, dessa forma, os candidatos “estão a realizar uma auto-avaliação das competências já adquiridas e das competências que terão adquirido no seu processo de formação” (CR), o que nós subcategorizámos por auto-avaliação das competências adquiridas antes e durante a formação, corroborando Roullier (2008, p. 76) ao advogar que “auto-avaliar-se é tornar visível a sua acção”. Além de defender que o processo de RVAE impele ao “desenvolvimento pessoal [que] tem a ver com a validação das suas



competências e o reconhecimento do trabalho que fizeram com a sua experiência profissional”, ressaltou também o seu “desenvolvimento social” (CR). Em sintonia, Leitão e Gonçalves (2002, p. 38) escrevem: “Acreditar nos benefícios de valorização pessoal e social que este Sistema promove, ao identificar e reconhecer competências adquiridas ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais, será o grande objectivo nesta fase”. Uns anos mais tarde, no “Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades”, Capucha (2009, p. 2) reafirma que, de facto, “a Iniciativa tem sido utilizada pelas pessoas principalmente como um instrumento de combate às desigualdades escolares e de valorização pessoal e social associada aos diplomas obtidos”.

A mesma questão foi também formulada aos mediadores, que embora tivesse dado origem a igual categoria (apenas alterando “:” por “como”), ocasionou a subcategoria adequação experiência / actividades, o que demonstra respostas muito diferentes a uma mesma pergunta.

### **Categoria principais potencialidades e fragilidades dos sistemas e dos dispositivos de RVCC**

A questão número 8 da entrevista semi-estruturada ao responsável político originou a categoria (com a mesma nomenclatura da pergunta em si): principais potencialidades e fragilidades dos sistemas e dos dispositivos de RVCC. O discurso do entrevistado (CR) levou-nos à criação de subcategorias respeitantes às potencialidades e às fragilidades dos sistemas e dispositivos. Relativamente ao primeiro caso, registámos: o aumento do número de pessoas reconhecidas pelas suas competências, isto é, “temos pessoas cada vez mais [...] com habilitações reconhecidas, portanto, isto não interessa [...] só os números”; atribuição da certificação, respeitando o ritmo de cada candidato, que nas palavras do entrevistado significou que o que “interessa realmente é reconhecer as capacidades e as competências das pessoas [...] e dar realmente oportunidades para que as pessoas [...] possam conseguir a certificação ao seu ritmo, cada um ao seu ritmo” (CR). Os “Resultados 2010 da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades” (Carneiro, *et al.*, 2010, p. 3) parecem convergir com o apontado:

A Iniciativa NOVAS OPORTUNIDADES é percebida, por públicos-alvo e seus agentes, já como uma MARCA PÚBLICA (de serviço) com VALORES CLAROS, a saber:

- ACESSIBILIDADE (adaptada aos tempos/ritmos próprios, aberta a flexibilidade/mobilidade);
- INCLUSÃO (valorização de cada indivíduo e da sua história de vida);

- HORIZONTES<sup>183</sup> (acesso a cenários no futuro, possibilidade de sonho e de mudança).

Já no que concerne às fragilidades, ficou verbalizado pelo entrevistado, e subcategorizado por nós, o facto de as equipas técnico-pedagógicas não conseguirem dar resposta ao elevado número de candidatos inscritos nos Centros, “termos equipas que não conseguem dar resposta a tanta procura, [...] porque é conforme o ritmo, há uns que fazem mais rapidamente que os outros”, comprometendo-se entretanto, a Agência Nacional para a Qualificação (2010, p 3), com “o reforço do número e diversidade de actores associados à dinamização desta Iniciativa, bem como a consolidação de uma rede que assegure respostas de proximidade aos públicos através dos Centros Novas Oportunidades”.

Contudo, o entrevistado CR converteu esta fragilidade num “aspecto bastante positivo de realçar, porque responde à seriedade do processo”.

### **Síntese da dimensão regulação / acompanhamento**

A análise de conteúdo ao entrevistado CR relativa à dimensão regulação / acompanhamento, ajudou-nos a criar as categorias: sistemas implementados no processo de RVCC; princípios de base dos sistemas de RVCC; lógicas de implementação dos sistemas de RVCC; utilização, construção e escolha de metodologias, técnicas e instrumentos nos sistemas de RVCC; utilização de referenciais, concepções de competência e estratégias de concertação; RVCC como constitutivo do processo de desenvolvimento pessoal do adulto; potencialidades e fragilidades dos sistemas e dos dispositivos de RVCC.

Relativamente aos sistemas implementos no processo de RVCC, o entrevistado CR considerou a existência de um modelo pré-determinado, aportando-se na diversa legislação, por nós previamente teorizada. Contudo, e de acordo com a legislação e/ou literatura da especialidade, referiu-se à diversificação de caminhos (que nem sempre passam pelo CNO), de acordo com o perfil de cada candidato.

Os princípios de base dos sistemas de RVCC foram considerados, pelo entrevistado em análise (CR), os seguintes: reconhecimento da experiência de vida dos adultos e valorização da

---

<sup>183</sup> Destacado pelos autores.

aprendizagem ao longo da vida, que prescrevem a própria definição de ALV (Comunicação da Comissão Europeia, 2001), supra explicada.

Questionado sobre as lógicas de implementação dos sistemas de RVCC, o entrevistado verbalizou a inexistência de facilitismo no processo, o que significou que os candidatos tinham, impreterivelmente, que demonstrar possuir competências em todas as Áreas de Competências-Chave dos Referenciais, garantindo assim novas oportunidades aos adultos pouco escolarizados, ou que não completaram o ensino Básico ou Secundário, e reconhecendo ainda um estatuto social aos adultos, mediante a evidenciação de AE.

O mesmo entrevistado revelou desconhecimento no que se refere às duas seguintes categorias: i) utilização, construção e escolha de metodologias, técnicas e instrumentos nos sistemas de RVCC; ii) utilização de referenciais, concepções de competência e estratégias de concertação. Considerou o processo de RVCC como parte integrante do desenvolvimento do adulto, em que o portefólio constituiu-se como evidenciação dos progressos do adulto, no qual se notou a auto-avaliação das competências dos candidatos, adquiridas antes e durante a sua formação. Deu-se assim, um desenvolvimento social e pessoal do adulto, que se tornou visível pelo RVAE.

Por fim, o entrevistado (CR) atribuiu não só potencialidades, como também fragilidades aos sistemas e aos dispositivos de RVCC. Alguns dos pontos fortes já foram mobilizados (implícita ou explicitamente) noutras subcategorias, já mencionadas na dimensão em análise, tais como: o aumento do número de pessoas reconhecidas pelas suas competências; a atribuição da certificação, respeitando o ritmo de cada candidato e a seriedade do processo (que não se coaduna com a imagem de facilitismo, muitas vezes evocada por pessoas exteriores ao processo). Quanto às fragilidades, o entrevistado (CR) considerou que as equipas técnico-pedagógicas não conseguiram dar resposta ao elevado número de candidatos inscritos nos Centros, o que corrobora a literatura da especialidade, assim como a posição da maioria dos entrevistados responsáveis pela formação.

## **5.2. Análise de conteúdo aos portefólios**

Em relação aos portefólios, analisámos um portefólio reflexivo de aprendizagem de cada nível, na medida em que apenas um adulto de cada nível se mostrou disponível em ceder-nos os seus portefólios, para fazermos uma análise de conteúdo a partir deles: o adulto AC7, de nível B3 e o adulto AC2, do Secundário. Assim o portefólio de nível B3 é o PRA1, enquanto o portefólio representativo do Secundário designa-se por PRA2.

Atendendo ao facto de os PRA serem portefólios de avaliação, corroboramos De Fina (1992), que advoga que os portefólios de avaliação são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo.

De seguida analisamos os portefólios segundo as dimensões usadas para a análise das entrevistas: reconhecimento social; valorização da experiência; regulação / acompanhamento e autonomia / participação do sujeito.

### **5.2.1. Dimensão reconhecimento social**

Na dimensão de reconhecimento social, os portefólios testemunham as razões que levaram os adultos a deixar de estudar. Num e noutro caso, poder-se-á considerar que o principal motivo foi a questão financeira, embora com contornos diferenciados: o formando de nível B3 não tivera outra alternativa, ao contrário do formando do Secundário, que poderia ter optado entre os estudos e o trabalho.

Assim, pode ler-se no PRA1:

Terminei a minha actividade escolar com doze anos e com o sexto ano de escolaridade, não por vontade própria, mas como éramos oito irmãos, os meus pais não tinham possibilidade de pagar os estudos, e também porque tínhamos que os ajudar nos trabalhos de casa.

Esta é uma situação comum a milhares de adultos portugueses que, não tendo recursos económicos, nem ajudas do Estado, se limitavam ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Assim, este processo de RVCC poderá considerar-se um desígnio, ao mesmo tempo que uma oportunidade para o aumento da escolaridade da população adulta.

O formando revelou uma profunda consciencialização da importância de frequentar a escola: “entretanto, anos mais tarde, tentei frequentar a escola nocturna para adultos, mas tive de desistir devido ao estado de saúde do meu pai” (PRA1).

Por sua vez, no PRA2 está registado:

Foi nestas férias [11.º Ano, 15 anos de idade] que tudo mudou, com a minha facilidade para a comunicação [...] e algum domínio do Inglês, convidaram-me para fazer as férias no Hotel [nome do mesmo], eram 3 meses repartidos entre a tabacaria e a recepção, adorei a sensação de me sentir crescida ou no mundo dos adultos e ainda me lembro do meu primeiro ordenado 17.500\$00 mais as famosas gorjetas que na altura eram muitas vezes quase o valor do ordenado. Gostei de conhecer novas gentes, novos idiomas, tudo era um mundo novo.

Toda esta novidade, o chegar 'fora de horas' a casa, as cores da noite, o dinheiro certo ao fim do mês, o facto de poder comprar as minhas 'coisas' a meu gosto com o meu dinheiro, toda esta facilidade na altura fez-me desejar que a escola deixasse de existir, para quem sempre teve dificuldades financeiras esta oportunidade de trabalho era ouro sobre azul.

[...] o Director Geral [...] perguntou-me se queria ficar a pertencer aos quadros apesar da 'tenra idade', nem vacilei perante a maçada dos estudos e o meu dinheiro no fim do mês.

Entretanto, este formando (AC2), ao reflectir acerca do abandono da escola, revelou que conhece as vantagens que os diplomas conferem, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, com consequências directas na melhoria das condições de vida: "hoje, voltaria atrás na minha decisão, nunca deixaria de estudar sem no mínimo o 12.º ano e tentar a universidade [...] Teria certamente me valorizado a nível pessoal, profissional e financeiramente" (PRA2).

É importante salientar, contudo, que o formando não sabe se teria, ou não, capacidades para tirar um curso superior, o que nos conduz à questão do determinismo social, referido por Bordieu e Passeron (1970) e que os contextos escolares continuam a acentuar e estes contextos não-formais parece não serem capazes de ultrapassar: "mesmo que não tivesse capacidades para tirar um curso superior poderia com o 12.º ano ter feito uma formação profissional ou um curso que não exigisse grande esforço financeiro" (PRA2). Esse determinismo social parece estar presente também no PRA1: "sei que não era uma aluna brilhante, mas conseguia realizar os trabalhos propostos".

Estas reflexões expressas nos PRA cruzam-se com elementos já estudados aquando da análise das entrevistas que questionaram os motivos da inscrição dos adultos no CNO, tendo-se inferido que a grande motivação dos adultos em frequentar o processo residiu nos estímulos de natureza interna (Knowles, 1989), a saber: satisfação pessoal, valorização pessoal e auto-estima. Outros motivos mencionados pelos adultos, em entrevista, foram: conhecimento da necessidade de saber, que encontramos no PRA1 "em princípio, porque foi sempre vontade minha estudar mais um bocadinho. [...] sempre foi um gosto meu estudar mais!"; e conceito de si, que

encontramos no PRA2 “no fundo o meu EGO é que está mesmo satisfeito, propus-me efectuar um percurso que chegou ao fim, é gratificante folhear o Portefólio e dizer: valeu a pena” (AC2).

Assim, à semelhança do já discutido na análise de conteúdo das entrevistas, também na análise aos portefólios reflexivos de aprendizagem, encontramos o nível do induzido (Figari, 1996), como sequencialidade temporal anterior à acção, numa lógica de gestão do projecto, pois os autores escrevem sobre os motivos que os levaram a deixar de estudar e, por isso, a frequentar o CNO, situação que deve ser interpretada face à contextualização individual, social e/ou profissional de cada formando. Ainda, o processo de RVCC parece ter alterado, essencialmente, a forma como os adultos se viam (inferência também encontrada na análise de discurso das entrevistas), aumentando a sua auto-estima, que se encontra patente no PRA1, no item “Relações e aprendizagens”:

Poderei escolher outras rotas, outros rumos, mas o passado apesar de já não existir, ninguém o pode mudar, porque há sentimentos que jamais se apagam.  
Por isso vou aproveitar e viver ao máximo cada momento, porque o DEPOIS tornar-se-á sempre num AGORA. Será sempre este meu AGORA uma aprendizagem para poder ser cada dia mais Feliz!

Entretanto, situação análoga aconteceu relativamente à mudança da vida pessoal e/ou profissional devido ao processo de RVCC nos dois níveis, em que se inferiu que houve uma repercussão mais a nível pessoal. Contudo, os autores dos dois PRA consideraram também a ajuda a nível profissional: “[o processo de RVCC] foi um reviver de emoções, coisas e fez-nos pensar, meditar sobre o que nós éramos, o que fui e agora sou [...] mas algo fica dentro de nós” (AC7), referindo-se ainda o adulto ao facto de a frequência do processo de RVCC o ter ajudado a “explorar o computador” e “futuramente com projectos que andam no ar talvez possa explorar mais e ir mais a fundo e pôr em prática mais aquilo que eu aprendi” (AC7). Em consonância, no seu portefólio escreve acerca das suas expectativas:

As minhas perspectivas futuras são:  
A nível profissional: ter sucesso numa empresa [nome da empresa] que estou a criar junto com o meu grande amigo [nome].  
A nível escolar: ir em frente e concluir o 12.º Ano.  
A nível pessoal: continuar a ser feliz (PRA1).

Por seu lado, o adulto do Secundário escreveu no seu portefólio: “Gostei da experiência enriquecedora, foi mais uma etapa na vida que teve o meu empenho e que chega ao fim. Fim

que certamente me levará a novas etapas, novos princípios... Este 12.º certamente me abrirá novas portas, mais saídas profissionais” (PRA2).

Relativamente à relação da avaliação com as experiências de vida, vimos que o formando AC7, na sua entrevista, disse que “foi tudo [...] a nível profissional e eles basearam-se na vida pessoal e na vida profissional” (AC7), apontando para uma avaliação de saber-fazer prático, o que foi facilmente testemunhado no seu PRA, pois todos os seus trabalhos foram baseados na sua vida pessoal ou profissional, como teremos oportunidade de verificar ao longo deste capítulo: “Na minha opinião os trabalhos que nos propunham eram com o intuito de explorar nas diversas áreas, quanto a mim um trabalho muito bem conseguido” (PRA1). Parece que podemos induzir desta citação uma concordância com a forma como foi proposto e acompanhado o trabalho pelos mediadores, em que o adulto ao escrever “bem conseguido”, parece-nos emitir um certo juízo de valor, estando, na nossa perspectiva, a avaliar positivamente a forma como decorreu o processo de RVCC. Posição análoga verbalizou o adulto AC2 “o trabalho assumiu-se mesmo... os meus trabalhos, as minhas anteriores profissões, as coisas que eu faço e que gosto de fazer ou que já fiz” (AC2), o que aliás pareceu bem presente no PRA2, na medida em que a sua “História de Vida” começa da seguinte forma: “Recordo hoje os meus melhores anos, infância alegre e desprovida de preocupações”, relatando um pouco sobre a sua vida escolar e familiar, chegando à vida profissional, que, de início, sendo apenas para ganhar algum dinheiro nas férias de 84, “foi o começo no Turismo, passei a empenhar-me no trabalho encarando-o como uma futura profissão” (PRA2).

Parece-nos, então, poder reconhecer o nível do construído (Figari, 1996) quando falamos sobre a relação da avaliação com as experiências de vida / profissionais, repetindo-se os argumentos usados aquando da análise das entrevistas ao nível do construído em relação à dimensão do reconhecimento social, na medida em que se deu a concretização do projecto, altura de aprendizagem por excelência, que ocorreu durante a frequência, pelo adulto, do processo de RVCC, e da elaboração dos PRA que, embora pessoais, cumpriram regras e normas do Referencial de Competências-Chave e da própria instituição frequentada. Consideramos que as mudanças que o processo de RVCC efectuou na vida pessoal e/ou profissional, assim como a relação da aquisição / validação de competências com a resolução de problemas quotidianos (subdimensões com os mesmos nomes) se situam ao nível do produzido de Figari (1996), os efeitos – o que aconteceu depois da certificação –, podendo induzir, (através da análise dos portefólios), à semelhança dos resultados da análise das entrevistas, o processo de RVCC

alterou, essencialmente, a forma como os adultos se viam, aumentando a sua auto-estima, ficando então registado um tipo de repercussão mais a nível pessoal. Assim, no PRA1 lê-se: "com base nas minhas perspectivas futuras... as aprendizagens poderão vir a ser aplicadas talvez [...] mais a nível pessoal...ou futuramente com projectos que andam no ar talvez possa explorar mais e ir mais a fundo e pôr em prática mais aquilo que eu aprendi".

Por sua vez, o formando do Secundário, durante a sua entrevista, considerou que na parte profissional as competências reconhecidas não o ajudaram na resolução de situações quotidianas, contudo, na "parte do lazer", o adulto considerou que as competências desenvolvidas o ajudaram a resolver situações-problema, a nível, por ex. da agricultura biológica, mostrando essa mesma aprendizagem no assunto "Agricultura biológica" (PRA2), que será abordado na dimensão valorização da experiência, concretamente na abordagem às Áreas de Competências-Chave, que na análise das entrevistas corresponde à categoria Áreas de Competências-Chave.

### **5.2.2. Dimensão da valorização da experiência**

Pela análise do PRA1, pode-se constatar, à semelhança do que aconteceu aquando da análise de conteúdo das entrevistas, que os adultos sentiram valorizadas as suas experiências, as suas histórias de vida e isso é visível na forma como o adulto descreve, de forma objectiva, simples e com sentimento os seus percursos de vida, o que se nota no seu portefólio, já que apresenta uma descrição escrita pormenorizada dos acontecimentos. Exemplo disso, no seu PRA, nas descrições d' "A minha infância", o adulto explica como ele e os seus irmãos construíam e brincavam com um "comboio de madeira", assim como fala da sua "adolescência [e] a minha primeira guitarra", em que se pode perceber a comoção nos escritos do adulto: "Foi com grande orgulho e emoção que consegui fazer os primeiros acordes e tocar a minha primeira música..." (PRA1). Assim, com esta descrição no/do PRA, compreendemos a consciência que o adulto revelou durante a entrevista do valor das suas experiências, ou da consciencialização dos AE. No portefólio parece transparecer que as experiências passadas influenciam as experiências e a vida presente de uma forma muito significativa, o que aliás já foi fundamentado e explicado aquando da análise de conteúdo das entrevistas, na dimensão valorização da experiência, mais concretamente na categoria valorização de experiência e histórias de vida, convocando aí a ideologia de Freire (1994) em relação à continuidade educativa, logo política da criança de



ontem e do adulto de hoje e de Dewey (1971) defensor da reconstrução contínua de experiências:

Uma vez quando andava no 3.º ano, o professor mandou-nos fazer uma composição sobre as flores, e de toda a turma, a minha foi a melhor, então colocaram-na num painel no corredor da escola, cada vez que por lá passava ficava toda orgulhosa, e isto marcou-me de uma tal maneira que ainda hoje lembro-me dessa composição (PRA1).

À semelhança, no PRA2, o adulto começa por (d)escrever a sua “história de vida”, como se de um “espelho meu” se tratasse (título escolhido pelo adulto). A partir daí, vai desenvolvendo várias temáticas, ou “assuntos” (como lhes chama), que se cingem à sua vida: “Cartas do Leitor”, em que o adulto explica os motivos que o levaram a escrever para um jornal; “Desemprego”; “Gestão Doméstica” (PRA2); entre outros.

Sendo as experiências e as histórias de vida acontecimentos passados, que aconteceram antes da entrada dos candidatos no percurso de RVCC (ao nível do induzido), durante a análise de conteúdo das entrevistas e a actual análise aos PRA, na dimensão valorização da experiência encontramos, fundamentalmente, o nível do construído, pois os autores ao falarem ou ao escreverem sobre as suas experiências e histórias de vida, estavam a construir, reconstruir e desconstruir as suas experiências de vida, o que fez com que o processo de RVCC se situasse na interpretação e na significação do conhecimento e no seu reconhecimento.

Desta forma, não é difícil perceber que os trabalhos analisados nos PRA espelhem a experiência de vida dos adultos, falando dessa mesma experiência, cada um à sua maneira e de acordo com o nível em que se encontrava inserido. No PRA1, para além dos temas já nomeados, acrescentamos: “Contacto com o público”, onde o adulto descreve como ao longo do tempo se foi habituando a essa situação; “Queda do meu pai”, no qual dá parte do trágico acidente que paralisou o pai; a “Idade adulta [e o] primeiro emprego”, onde é valorizado o “ordenado fixo”; a “construção da casa” e a forma que encontrou para gerir o ordenado; a descrição de “um dia na minha vida”, quer a nível “profissional”, quer de “descanso”. Por seu turno, no PRA 2 também está reflectida a relação dos trabalhos efectuados pelo adulto com a sua experiência de vida, neste caso com a sua situação profissional anterior de “Relações Públicas” num hotel e a sua actual função de administrativa de uma imobiliária. De facto, toda a análise do PRA2 comprova o que o adulto defendeu em certo momento da sua entrevista: a

história de vida deve basear-se exclusivamente em “coisas profissionais ou ... hum... mesmo os nossos passatempos, as nossas formas de vida” e nunca em assuntos pessoais, pois “há coisas que são demasiado pessoais e que não se mete na história de vida, de forma alguma!” (AC2).

Relativamente aos conhecimentos específicos, expressos nos conteúdos das áreas de formação, ou seja, à construção do currículo, no PRA1 refere-se aquela dificuldade. No PRA2 essa dificuldade não é evidente: “aquele livro ... é a minha vida” porque “este portefólio [...] será sempre a ‘taça’ da motivação e força noutras etapas da minha vida”. Assim, os trabalhos nomeados pelos adultos, feitos para evidenciar competências nas diversas Áreas de Competências-Chave, tiveram como fim último a construção do portefólio de cada candidato. Neste seguimento, estamos ao nível do construído (Figari, 1996), justificada na terminologia utilizada “construção curricular”, ou seja, o desvelamento de aprendizagens (lógica de gestão) realizadas durante (sequência temporal) a passagem dos candidatos pelo CNO da Escola Delta (contexto de análise).

Relativamente às Áreas de Competências-Chave e aos temas desenvolvidos em cada uma dessas áreas, no PRA1 pode ler-se:

Os temas que nos eram propostos semanalmente pela [profissional de RVC], na hora que nos explicava até pareciam simples, mas depois em frente ao computador... faltavam-me as palavras. Mas como o meu lema é não desistir, arranjava coragem e no fim da obra feita, podia verificar que afinal não era assim tão difícil!

Este adulto, durante a sua entrevista, referiu ainda que “cada semana [...] que íamos lá era-nos proposto um trabalho em que nós teríamos que entregar na semana seguinte”, e como eram “trabalhos intensivos”, corria-se o risco de “acumular com o que viesse na semana seguinte” (AC7). Ainda, no PRA1 lê-se: “Na minha opinião, os trabalhos que nos propunham eram com o intuito de explorar nas diversas áreas, quanto a mim um trabalho muito bem conseguido”. De facto, o adulto apresenta evidências no seu portefólio de ter trabalhado as quatro Áreas do Referencial de Competências-Chave (tendo-se já verificado o mesmo na análise de conteúdo das entrevistas), a saber:

1 - MV, cujo título é “**A Matemática na minha vida**”<sup>184</sup>, dá “alguns exemplos de situações que ocorrem no dia-a-dia”, vendo-se logo à partida que a matemática está aplicada às experiências de vida do adulto, como a seguir enumeramos: “**Calculo distâncias**”, “**Calculo**

---

<sup>184</sup> Negrito no original.

**velocidades**<sup>185</sup>, **“Calculo quantidades”**, **“Compras”**, **“Projecto compra”**, **“Faço montagens”** e **“Gestão de orçamentos”** (PRA1); por sua vez, encontramos evidências da Unidade de Competência “MV3B Realizar cálculos” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 84) nos seguintes itens do PRA1: **“Conversão de escudos em Euros”**, **“Verificar extractos”**, **“Trabalho com percentagens”** e **“Utilizo a máquina de calcular”**; já a Unidade de Competência “MV3C Interpretar resultados e apresentação de conclusões” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 84) está presente no PRA1 em: “Leio e compreendo gráficos”; por fim, a Unidade de Competência “MV3D Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 84) encontra-se nos itens **“Utilizo figuras geométricas”** e **“Avalio espaço”** (PRA1). O candidato referiu na sua entrevista que a MV foi a área que menos apreciou (a par de um outro adulto), pois teve que “pedir ajuda” (AC7), reconhecendo, todavia, oralmente que aprendeu várias operações matemáticas, durante a sua passagem pelo ensino formal, devidamente fundamentado na subcategoria o que os adultos menos gostaram de abordar. No seu portefólio pode ler-se: “Confesso que tive algumas dificuldades na matemática, tendo mesmo de recorrer a uma explicadora e contando também com a sempre pronta colaboração da Prof. [de MV]” (PRA1). A **“Viagem de sonho”** (PRA1) é outro tema que aborda, para além de outras áreas, essencialmente a Área MV, estando presente a realização de cálculos, acima fundamentada com o Referencial de Competências-Chave:

Medi a distância com uma régua no mapa entre Portugal e a República Dominicana. Sabendo que 1 cm no mapa equivale a 35 000 000 Km na realidade, multipliquei os 14 cm por os 35 000 000 obtendo um resultado de 490 000 000 Km na realidade (PRA1).

2 - TIC, no seu PRA intitulado como **“As Tecnologias da Informação no meu quotidiano”**, e vários subtítulos: **“As tecnologias”** (PRA1), encontrando-se evidências da mobilização da Unidade de Competência “TIC3A Especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático”, presente no Referencial de Competências-Chave (Alonso, *et al.*, 2002, p. 63); **“Equipamentos, máquinas ou veículos”**, admitindo que “no meu quotidiano são muitas as máquinas ou equipamentos que tenho que manobrar”, tendo em atenção as devidas **“Medidas de segurança”**; **“Programo equipamentos [...] telemóvel [...] Máquina**

---

<sup>185</sup> Negrito no original.

fotográfica [...]. Televisão e vídeo [...]. Microondas [...], forno do fogão [...], máquina de lavar roupa”, atendendo aos seus cuidados de “**Manutenção e conservação**”<sup>186</sup> e o “**Computador**” é usado “para diversas finalidades” (PRA1), sendo de notar a ligação com a Unidade de Competência “TIC3C Operar sistemas gestores de bases de dados” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 64), como é o caso do

acesso à minha conta bancária através da Internet, utilizo-a para fazer carregamentos do saldo do telemóvel, pagamentos de facturas, transferências bancárias, requisição de cheques, faço encomendas [...]. Utilizo o Messenger com Web cam e microfone [...]. Leio jornais, consulto sites, pesquiso informações, utilizo jogos on-line, etc....” (PRA1),

dados que nos levam a acrescentar a Unidade de Competência “TIC3B Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 63).

3 - LC: “**Linguagem e Comunicação**”, dá conta de uma “**Reunião**” em que participou “com um professor de música” e na qual tiveram que entrar em consenso acerca de uma música; debate uma “**Notícia**” sobre o “**Ordenado de jogadores de futebol**”, considerando-o “quase como um insulto a quem trabalha e labuta dia-a-dia”; apresenta um “**Recado**” escrito e transcreve uma “**Conversa telefónica**” no seu trabalho, stand de automóveis; dá conta de uma “**Reclamação**” (PRA1) escrita junto das Finanças; podendo-se contactar que nestes textos do seu portefólio está evidenciada a Unidade de Competência “LC3C Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos”, constante do Referencial de Competências-Chave (Alonso, *et al.*, 2002, p. 47). O PRA1 apresenta ainda “**Imagens**”, “**Provérbios**” e “**Mensagens não verbais**” que evidenciam, desta feita, a Unidade de Competência “LC3D Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano” (*ibidem*, p. 47). O adulto revelou, durante a entrevista, ter sentido dificuldades em LC, sendo que “pedi ajuda assim... às vezes para elaborar o texto, aquelas palavras assim mais coisa... vírgulas e isso” (AC7), que no seu PRA, no item “**Relações e Aprendizagens**”, pode confirmar-se com uma frase para demonstrar o que aprendeu com determinado amigo: “Tem-me corrigido quando uso incorrectamente as palavras, é uma coisa simples, mas que para mim tem imenso valor” (PRA1). Contudo, relativamente aos temas eleitos pelo mesmo adulto, disse em entrevista: “gostei de imensas coisas... [...] adorei a Rede

---

<sup>186</sup> Em destaque no PRA1.

de Relações, a minha fotografia”, sendo realmente estes dois dos assuntos apresentados no portefólio.

4 - CE: em “**Cidadania e Empregabilidade**”<sup>187</sup> (PRA1) o portefólio fala-nos da “**Equipa**”, na qual “embora todos tenhamos funções diferentes, formamos uma equipa em que cada qual executa determinadas tarefas. É neste ambiente de responsabilidade e respeito, que as coisas funcionam” (PRA1) e que se revelam, de acordo com o Referencial de Competências-Chave, “competências de adaptabilidade e flexibilidade”, assim como “competências para trabalhar em grupo”, de entre elas a capacidade para “estabelecer compromissos” e “reconhecer e respeitar a diversidade dos outros” (Alonso, *et al.*, 2002, pp. 103-104), pois escreveu: “neste trabalho não há rivalidades porque cada qual tem a sua tarefa, desde os mecânicos ao encarregado e os 2 patrões”; refere a “**Importância da formação**”, no surgimento de “oportunidades [...] a nível individual”, assim como de “produtividade e responsabilidade” (PRA1), evidenciando “competências de Educação / Formação ao Longo da Vida” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 105), em que o adulto procedeu à “construção de uma carteira de competências individual” (*ibidem*), pois no item “Formações” do PRA1 encontrámos devidamente explicadas as formações por ele frequentadas ao longo da sua vida: Informática; Tractorista; Carta de Condução; Animadora de grupos e Workshop de Gestão Criativa do tempo. “**Ensinei**” é outro dos itens, que se lê no PRA1, referindo-se a “aulas [que leccionou] de viola e rajão”; a “**Mudança significativa**” da vida foi “deixar de me preocupar com o que os outros possam dizer ou pensar a meu respeito”; aponta ainda as “**Principais instituições**”, evidenciando “conhecer os sistemas organizacionais e sociais”, aferidos no Referencial de Competências-Chave (Alonso, *et al.*, 2002, p. 104) e no PRA1 pode ler-se: “vou tratar de documentos ao Registo, finanças, faço depósitos bancários”; verificou-se ainda uma reflexão sobre “**Acidentes Rodoviários** [...] segundo estatísticas no documento que me foi apresentado” (PRA1), em que se registou a mobilização, nos quatro últimos itens, de “competências de relacionamento interpessoal” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 106), porque revelou capacidade de: “ensinar os outros [...] Tomar posição sobre a reinserção de vítimas de acidentes [...] Conhecer o papel do Estado” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 104). O autor do PRA1 escreveu, ainda, sobre “**Relações comunitárias**” que nós

---

<sup>187</sup> Negrito no original.

consideramos poder enquadrar-se na área CP, por enunciar manifestações de “expressão de comportamentos (de cidadania)” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 97):

Nos dias de hoje, é cada vez mais difícil arranjar um tempinho para servir os outros. Eu sempre que posso tento ajudar, embora tenha consciência que é muito pouco, mas mesmo esse pouco é feito com muito amor, e é para mim motivo de alegria, poder dar-me a quem realmente precisa (PRA1).

Assim, como vimos, foram vários os temas tratados no portefólio de nível B3 e as preferências dos adultos pelos temas dependeram da personalidade e experiência de cada um, assunto já tratado aquando da análise de conteúdo das entrevistas, mais concretamente na categoria Áreas de Competências-Chave. No PRA1, para além dos temas já aferidos, o adulto nomeou o tema da escolha de um livro para apresentar ao grupo, pelo que desenvolveu a “Actividade: Motivação para a Leitura”, tendo escrito que “um bom livro pode ser também um grande amigo, basta saber lê-lo com os olhos do coração”. Na “apreciação crítica da apresentação oral de livros”, encontrámos evidências da Unidade de Competência “LC3A Compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à expressividade dos mesmos” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 45), já que os apresentadores usaram do discurso oral para se fazer entender e transmitir uma mensagem:

O meu colega apresentou um livro da escritora Sophia de Mello Breyner “A Menina do Mar”, é um livro direccionado a crianças. Gostei da sua apresentação e a linguagem utilizada era muito acessível. [...] Eu apresentei um livro do escritor Neale Donald Walsch “Recrutar o seu Ser”, um livro que apela e nos dá todas as ferramentas para uma mudança interior. Acredito que fiz passar a mensagem do livro ao meu colega, uma vez que este mostrou-se interessado. De certeza que haveria muito mais que dizer mas acho que consegui fazer um resumo do seu conteúdo (PRA1).

Relativamente ao portefólio do Secundário (PRAC2), são também coincidentes as temáticas abordadas com as três áreas do Referencial de Competências-Chave do Secundário: CP, STC e CLC.

Relembrando a correlação estabelecida entre a entrevista do adulto e o seu portefólio, o adulto referiu-se à “gestão” e no PRA2 intitulou-se por “Assunto: Gestão Doméstica” e pôde ler-se: **“Acredito que uma boa gestão doméstica assenta sempre na poupança a todos os níveis**<sup>188</sup>. [...] Em jeito de conclusão, faço contas a tudo e organizo sempre um plano de

---

<sup>188</sup> Negrito no original.

pagamentos se necessário”. No Referencial de Competência-Chave – Nível Secundário (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 58), este assunto corresponde à Área STC, ao “Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)” e à

Unidade de Competência 4: Identificar, compreender e intervir em situações de gestão e economia, desde o orçamento privado e familiar até a um nível mais geral através da influência das instituições monetárias e financeiras na economia em que se está inserido e tendo em conta princípios das ciências económicas.

O próprio autor do PRA2 nomeou, no seu trabalho, o núcleo gerador GE, sob dois temas, que nos parecem evidenciar a competência de “perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 58):

i) **“Rendimento / Produtividade”**<sup>189</sup>, em que se leu:

estudos da OCDE mostram que um trabalhador com o ensino secundário completo produz em média entre 39,8% e 46,9% mais do que um trabalhador com o ensino básico; e um trabalhador com o ensino superior produz em média entre 114,5% e 145,7% mais do que um trabalhador com o ensino básico. Os choques sejam eles ‘fiscais’, ‘tecnológicos’ ou de ‘gestão’ no intuito de aumentar a produtividade, em aumentar o nível de escolaridade da população é querer ‘tapar o sol com a peneira’;

ii) **“Competitividade e Produtividade”**:

A confirmar a relação Competitividade – Produtividade, uma equipa do MIT, que é uma conhecida universidade americana, efectuou um estudo a pedido do Governo Português no ano de 2006 [...]: ‘Contrariamente à convicção genérica de muitos gestores Portugueses concluímos que as soluções que dependem da diminuição dos custos reduzindo os salários constituem sempre becos sem saída’. [...] As actividades que acabam por ter êxito são aquelas que assentam na aprendizagem e na inovação contínua (PRA2).

Ainda dentro da mesma Área de Competências-Chave, STC, “Medicinas alternativas” (PRA2), foi outro dos temas também verbalizado pelo adulto, justificando no seu portefólio: “quando se procura uma cura através das medicinas alternativas [...] há que ter a mente e o espírito totalmente abertos para aceitar estas práticas não convencionais, no meu caso que já experimentei [...], o efeito foi conseguido”. No seguimento, encontrámos os “Primeiros socorros – Cuidados básicos” no portefólio, onde se lê: “A maioria dos acidentes poderia ser evitada, porém, quando eles ocorrem, alguns conhecimentos simples podem diminuir o sofrimento,

---

<sup>189</sup> Negrito no original.

evitar complicações futuras e até mesmo salvar vidas”, dando exemplos práticos de situações por si vivenciadas. As medicinas alternativas e os primeiros socorros são temas que se encontravam ligados ao “Núcleo Gerador: Saúde (S)”, concretamente à

Unidade de Competência 3: Compreender que a qualidade de vida e bem-estar implicam a capacidade de accionar fundamentada e adequadamente intervenções e mudanças biocomportamentais, identificando factores de risco e de protecção, e reconhecendo na saúde direitos e deveres em situações de intervenção individual e do colectivo (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 57).

Outros assuntos tratados no PRA2, “O computador e a internet como meio de divulgação cultural” e “Micro e macro-electrónica”, considerámos estar relacionados com a mesma área, STC, encontrando fundamentação no “Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” do Referencial de Competências-Chave – Nível Secundário, especificamente na

Unidade de Competência 5: Identificar, compreender e intervir em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 59).

Neste seguimento, o autor do portefólio do Secundário considerou e nomeou o **“Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação”**, ligando-o com **“as minhas ideias para combater o desemprego”**, como forma de “criar incentivos à rotação de funções, estímulos à formação e à formação Tecnológica, à flexibilidade e à polivalência, adopção da certificação de competências” (PRA2), parecendo-nos revelar competência para “perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 59). Esta competência está, na nossa perspectiva, igualmente presente no **“Assunto: O computador e a Internet como meio de divulgação cultural”**, em concreto no item **“Internet na actividade profissional”**<sup>190</sup>, administrativa de uma Imobiliária:

Nos dias de hoje é impensável na minha área de trabalho não ter acesso ou não utilizar a internet como ferramenta de trabalho. [...]

Relativamente ao espaço da empresa na Internet, com o seu site, devo dizer que é uma ‘montra’ de produtos quase gratuita (a retoma compensa), porque é tão abrangente a nível de espaço (ciber-espaço), não existem barreiras físicas, basta,

---

<sup>190</sup> Destacado pelo autor no PRA2.



simplesmente, divulgar os nossos imóveis no ‘site’ e do próprio ‘site’ em diversos motores de busca [...] e a montra fica disponível a qualquer pessoa. Já obtive contactos de diversos países e evidentemente também, e quase diariamente, contactos de cibernautas locais (PRA2).

A propósito do “*Assunto: Micro e Macro-electrónica*”<sup>191</sup> (PRA2), relembramos que a análise do discurso do entrevistado apontou como o único aspecto de que “eu não gostei, porque não tem muito a ver comigo, [...] e isto é capaz de ficar registado sempre, que é sobre os bits e os bytes” (AC2). No portefólio, o autor explicou:

Para quem usar um computador mais do que cinco minutos vai de certeza ouvir as palavras BITS e BYTES. Ambas as capacidades RAM (Random Access Memory) memória do computador e disco rígido são medidos em BYTES que são simplesmente os ‘tamanhos’.

A melhor maneira de compreender os BITS é compará-los com algo que conhecemos: dígitos (PRA2).

Como já inferimos aquando da análise de conteúdo das entrevistas, reafirmamos aqui o facto de o portefólio do formando não explicar a aprendizagem que o tratamento deste assunto representou na sua vida, como fez com os outros temas abordados e como comprovaram as citações que já fizemos do portefólio relativamente à dimensão valorização da experiência, mas que podem ser sintetizadas na seguinte passagem:

Pratico grande parte dos conhecimentos que adquiri na formação e os restantes adquiridos nas experiências anteriores.

Continuo em aprendizagem com as situações que surgem no dia-a-dia. Procuro inteirar-me das situações e retirar o melhor aproveitamento possível no meu desempenho profissional (PRA2).

O adulto referiu oralmente que “foi o único trabalho que não me deu prazer nenhum, foi o último e talvez tivesse mesmo deixado assim mais para o fim” (AC2), o que se comprovou no seu portefólio, pois esse foi mesmo o trabalho que surgiu em último lugar, pelo que se pode reafirmar que o assunto não o interessou; “hoje se me perguntar eu não faço a mínima ideia” (AC2), porque aquela aprendizagem não partiu de uma situação ou problema do seu quotidiano, sendo apenas uma aprendizagem de conteúdos (Gomes, *et al.*, 2006a).

Outro tema abordado no PRA2, ainda dentro da Área STC, foi o de “**Soluções Construtivas e Materiais de Construção**”, o autor problematizou “Soluções Construtivas e

---

<sup>191</sup> Destacado pelo autor no PRA2.

Materiais de construção que visam otimizar o consumo e eficiência energética”, nomeadamente, na “construção” de uma “habitação”, fornecendo dados sobre a melhor “orientação” daquela, explicando o “como e porquê isolar a habitação”, passando ainda pela “eficiência energética em equipamentos e sistemas eléctricos no sector residencial”. Assim, o PRA2 desenvolveu alguns dos temas preconizados no Referencial de Competências-Chave – Nível Secundário e relevou algumas evidências de duas Unidades de Competência, a saber:

Unidade de Competência 1: Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais, que se refere ao “Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 55), tendo sido o tema sistemas de equipamentos o que o entrevistado AC1 menos gostou de tratar, de acordo com o seu discurso;

Unidade de Competência 6: Identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida”, referindo-se ao “Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)” (*ibidem*, p. 60).

Desta forma, e no seguimento de Gomes, *et al.* (*ibidem*), no PRA2 pode-se encontrar a seguinte reflexão crítica:

Nos tempos de hoje, e com cada vez maiores responsabilidades e sensibilidade para com o meio ambiente, deparamo-nos com escolhas diárias quer seja na construção ou aquisição de uma moradia para habitação, quer seja na aquisição de um bem, electrodoméstico, etc.

As nossas opções cada vez mais têm que reflectir uma preocupação ambiental, reduzindo assim as emissões de radiações para o meio ambiente, tornando o ar que respiramos mais puro e mais agradável à vivência diária para além de reduzir também o valor da factura.

Se todos nós começarmos a exigir de nós pequenos gestos para com o meio ambiente, poderemos passar também a exigir dos outros.

Lamentavelmente em muitas situações o poder económico fala mais alto e os países que muitas vezes mais contribuem para a poluição a nível mundial são aqueles que menos fazem para minorar a poluição, muitos deles rejeitaram ou não ratificaram o protocolo de Quioto.

“Resíduos e reciclagens” e “Resíduos naturais - Agricultura biológica” são outros dos temas, ou “assunto” – na denominação do autor – que vimos tratados no seu portefólio e que se cingiram, ainda, à Área STC, cujo “Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)”, enunciou a

Unidade de Competência 2: Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 56).

A seguinte citação do PRA2 revela que o autor mobilizou a exploração de recursos naturais para a melhoria do meio ambiente, senão vejamos:

A agricultura biológica baseia-se no uso extensivo de processos naturais em total substituição dos fertilizantes e insecticidas, herbicidas ou qualquer produto químico. Este tipo de agricultura respeita o ambiente, produz comida saudável e promove a qualidade dos produtos convivendo em perfeita harmonia com o ambiente recuperando-o muitas vezes e preservando a natureza assim como toda a sua biodiversidade.

A agricultura biológica é a alternativa que tende a aproximar a agronomia da economia, recuperando técnicas e práticas tradicionais, mas tendo presente algumas das novas tecnologias.

[...]

Estas dicas [tradicionais<sup>192</sup>] são utilizadas por mim na minha horta [...], devo dizer que para mim só tem vantagens é a satisfação pessoal de saber que consegui fazer uma sementeira sem produtos químicos combatendo as mentalidades [...], mas importante mesmo é a saúde, poder comer com confiança.

A agricultura biológica foi, então, um dos passatempos que o autor do portefólio do Secundário denominou de “parte do lazer” (AC2), ou seja:

Os meus tempos livres são divididos entre a minha horta (quando o tempo assim o permite), um livro ou um bom filme, no Verão vou à praia, faço algumas caminhadas pelas montanhas ou vou passeando pela ilha, todas estas actividades são partilhadas pela família.

[...]

A horta é [...] mais o meu ‘canto’, funciona como ‘retiro espiritual’ (PRA2).

O autor do PRA1 escreveu também acerca dos seus “**Tempos livres**”<sup>193</sup>: “Gosto muito de fazer caminhadas a pé pela Natureza [...]. Gosto de ver televisão, navegar na Internet, quando posso vou ao cinema, gosto muito de conduzir carros e ciclomotores, também tenho desfrutado de muita leitura” (PRA1).

---

<sup>192</sup> O autor usou as seguintes dicas tradicionais: “borra de café [...] tomateiros regados com proporções de água e leite [...] infusão de urtigas [...] armadilhas com cerveja [...] regar sempre pela manhã antes do sol nascer [...] nunca matar uma minhoca” (PRA2).

<sup>193</sup> Negrito no original.

Relativamente ao “*Assunto: Resíduos e reciclagem*”<sup>194</sup>, o adulto do Secundário problematizou as “consequências da poluição industrial [...] com importantes implicações para a saúde pública e gestão dos recursos naturais e energéticos”, assim como escreveu sobre a possibilidade de “reciclar para produzir energia”, tal como “biogás”, “bioetanol – em substituição da gasolina e o biodiesel – em substituição do gasóleo” e o “potencial energético da floresta portuguesa” (PRA2). Advertiu, ainda, para a “co-incineração – Desvantagens e vantagens” e para “outros processos de reciclagem: Recuperação [...]. Tratamento prévio [...]. Combustão” (PRA2). Apontou caminhos, como a “Reciclagem artística”, em que “vários artistas encontraram no lixo verdadeiras matérias-primas para efectuarem as suas criações”, mostrando imagens de passagens de modelos e trabalhos feitos em escolas e a “reciclagem doméstica”, alertando para o ecoponto doméstico e o das ruas, não esquecendo “a minha atitude no local de trabalho” (PRA2): reutilização do papel; luz acesa apenas se necessário, criação de símbolos para colocar o “lixo” nos respectivos lugares e para que as suas acções fossem replicadas pelos seus colegas de trabalho.

Encontrámos a Área de Competências-Chave CP sob temas bastante diversificados no PRA2. Fazendo a triangulação com as entrevistas, lembramos que esta área foi a que o entrevistado AC3 menos gostou de tratar.

Relativamente à temática “**Higiene e Segurança no Trabalho** [e] enquanto funcionária de um Tour Operador Britânico tive oportunidade de fazer formação em Higiene e segurança no trabalho relacionada com a actividade que desenvolvia” (PRA2), Relações Públicas num hotel. A perspectiva do autor pode ser sintetizada na seguinte transcrição, assim como a importância que o mesmo atribuiu à temática, tendo em conta que foi o tema que mais gostou de explorar durante o seu percurso de RVCC:

Acredito que a Certificação em higiene e segurança apresenta-se como uma estratégia essencial para manter e promover um Turismo economicamente interessante e sustentável.

De facto, com a globalização dos mercados e o alargamento da concorrência a necessidade de apresentar comprovativos de reconhecimento do cumprimento de requisitos específicos tais como **a certificação em diversos sistemas de qualidade, o Sistema de higiene e segurança assume um papel cada vez mais importante** (PRA2).

---

<sup>194</sup> Destacado, conforme original.

Pela análise de conteúdo do portefólio, o núcleo gerador do Referencial direitos e deveres foi tratado em duas temáticas diferentes: higiene e segurança no trabalho e desemprego. Quanto a esta última, o autor usou a própria nomenclatura “**Núcleo Gerador: Direitos e Deveres**”<sup>195</sup> dos “**Empregados e Empregadores**”, onde se pôde ler: “O empregador está obrigado a **respeitar** o trabalhador enquanto seu colaborador e a **reconhecer** o seu trabalho retribuindo-lhe um pagamento acordado entre as duas partes e dando-lhes as necessárias **condições de trabalho**” (PRA2). Relativamente à temática higiene e segurança no trabalho, registámos que o seu autor teve muito respeito e atenção aos direitos e deveres dos clientes do hotel, visto que revelou evidências de “identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência”, constante da “Unidade de Competência 1” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 39). De facto, as palavras escritas pelo autor do PRA evidenciaram a mobilização de competências cognitivas relativas à UC1, acima citada:

Aprendi a gerir as situações pois eu estava sempre na linha de fogo. Tinha o dever de defender o meu local de trabalho [...], e em algumas vezes o hotel tinha razão, mas em outras tantas tinha que dar a razão e fazer entender ao meu director que algo teria que ser feito ao cliente X porque ele até tinha razão em reclamar (PRA2).

Dos vários assuntos tratados dentro da temática em apreço, higiene e segurança no trabalho, destacamos o facto de o autor ter problematizado “as minhas experiências e os conhecimentos que ficaram” (PRA2), atendendo ao facto em que, na altura da recolha de dados, o adulto já não era Relações Públicas do Hotel, mas trabalhava numa Imobiliária, o que justifica o que escreveu de seguida:

No meu caso pessoal faço uso de todas as minhas aprendizagens, sempre que utilizo um hotel / restaurante procuro identificar algumas referências chave:

- Verifico se as portas de acesso para as escadarias exteriores estão abertas;
- Procuro sempre verificar a sinalética e se as luzes de emergência estão em funcionamento;

[...]

- Faço questão de utilizar as toalhas mais do que uma vez, questão ambiental – um pequeno gesto!

[...]

---

<sup>195</sup> Negrito no original.

Se em alguma situação verifico que alguns dos critérios que aprendi, e que estou à espera de encontrar nos hotéis ou restaurantes que frequento, não estão a ser utilizados faço questão de mencionar como sugestão ou crítica construtiva (PRA2).

**“Cidadania, Profissionalismo e Código de Conduta”**<sup>196</sup> (PRA2) foi outro dos assuntos tratados dentro da Área de Competência-Chave CP, cujo “Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 43) está bem patente, a nosso ver, no portefólio, nomeadamente no seu item **“Importância do código de ética”**. O autor pareceu reflectir na sua escrita a “Unidade de Competência 5: Avaliar a realidade à luz de uma ordem de valores consistente e actuar em conformidade” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 43), na medida em que verificámos a mobilização de critérios de evidência relativamente às competências elencadas no Referencial:

É evidente que muitas das condições de trabalho estão regulamentadas pela legislação, em áreas como a saúde e segurança, igualdade e oportunidades. No entanto, muitos outros aspectos da vida laboral, mesmo quando não são objecto de qualquer legislação específica, estão fortemente dependentes da aplicação prática de valores e normas éticas, para o seu sucesso e observância. Uma grande parte desta atitude ética em relação às pessoas no seu ambiente de trabalho resume-se ao respeito fundamental da pessoa humana e dos seus direitos fundamentais (PRA2).

No PRA2 pode ainda ler-se que “a ética envolve deveres e obrigações, responsabilidades próprias e com terceiros, com o intuito de alcançar uma vida digna e honrada”, o que no dizer de Gomes, *et al.* (2006a, p. 43), significa evidenciar a competência de “identificar a convicção e firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional”, sendo que, transferindo a competência para a situação laboral específica do adulto, implica com seguinte:

Quando o Mediador está a tratar um negócio, tem o compromisso ético consigo mesmo, com o comprador, com o vendedor proprietário, com a empresa para a qual trabalha e para com todos os demais envolvidos no acto, com advogados, cartórios e colegas em geral.

Afirmo que a ética é o principal elemento para o Mediador garantir uma imagem de bom comportamento e sucesso profissional (PRA2).

Ao mesmo tempo, o mencionado no portefólio parece reportar-se à competência de “adoptar normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em

---

<sup>196</sup> Negrito no original.

contextos profissionais” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 43), na medida em que o autor do PRA referiu:

Sinto que é dever moral do mediador fazer todos os possíveis para que os clientes não percam a sua casa, devendo ajudar o cliente a negociar a dívida, prestações e juros com o banco. Existe também muitas vezes a necessidade de ‘ensinar’ os clientes a fazerem contas e a eliminar o supérfluo (PRA2).

O mesmo adulto parece revelar dois critérios de evidência referentes ao Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética, que consistem em “intervir”, “argumentar e contra-argumentar em contextos de tensão cultural” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 43), se não vejamos a transcrição de uma situação passada no Hotel, onde o adulto era Relações Públicas:

Onde tomamos o pequeno-almoço?

- No Restaurante Bellevue no sétimo piso.

- Não, não, onde é que nós Americanos tomamos o pequeno-almoço?

- No Restaurante Bellevue onde ‘todos’ os clientes tomam o pequeno almoço.

- Mas nós somos os Americanos viemos do topo do mundo, ‘Top of the World’!

Respirei fundo e brinquei para não responder torto, a minha resposta foi:

- Que engraçado. Julguei que os Marcianos fossem verdes [...] (PRA2).

Ainda neste PRA2, no único trabalho apresentado em *power point* no seu portefólio, expos exaustivamente a temática “Desemprego” nas três Áreas de Competências-Chave, sendo que em “Cidadania e Profissionalidade”, o formando integrou a área em alguns dos seus núcleos geradores, de entre eles encontrámos a atrás abordada “**Convicção e Firmeza Ética**”<sup>197</sup>, em que o formando questionou “quais os critérios para atribuição do Subsídio de Desemprego”, levantando questões éticas ligadas à atribuição daquele subsídio (desempregados de longa duração, desempregados por vontade própria, ou seja aqueles “que não querem trabalhar” (desempregados involuntários, por falência, por ex.), com o intuito de “**garantir de que aquele que beneficia de um subsídio, não está a lesar o Estado!**”, parecendo-nos que o autor teve um certo cuidado com a competência de “elencar escolhas morais básicas para a comunidade global: dignidade vs. desumanidade, desenvolvimento vs. pobreza, justiça vs. assimetria, ...” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 43). A “Reflexividade de Pensamento Crítico” (PRA2) foi outro dos núcleos geradores referidos pelo autor aquando da temática do desemprego, em que escolhemos a seguinte citação, como representativa desse núcleo:

---

<sup>197</sup> Negrito no original.

**Cerca de 74% dos desempregados têm apenas o ensino básico ou menos**<sup>198</sup>, o que dificulta a sua reinserção no mercado de trabalho. Por outro lado, 97.200 desempregados (cerca de 26% do total) têm o ensino secundário ou superior (43.600 desempregados têm o ensino superior), o que indica um elevadíssimo desperdício de mão-de-obra qualificada ou potencialmente qualificada num País de baixa escolaridade (PRA2).

“**Cartas do leitor**” foi outro dos assuntos que, a nosso ver, se enquadra na área CP, em que o autor deu conta dos “**porquês da minha carta**” (PRA2), explicando que a escreveu para o Diário de Notícias / Madeira, em resposta a uma notícia sobre a necessidade e a futura implantação de um grande supermercado na vila de São Vicente, usando para tal o “espaço do leitor” próprio do Jornal, pois “considero importante este espaço livre, onde as pessoas podem espontaneamente expor os seus pensamentos, sentimentos e críticas, sejam elas de que natureza for” (PRA2), expondo pontos de vista e sugestões alternativas à realidade existente, revelando assim uma atitude reflexiva e crítica. Na mesma Área de Competências-Chave, encontrámos “Controvérsias Públicas”, cujo assunto escolhido pelo autor foi o “Programa Prós e Contras – CNO [...] porque também me dizia respeito”(PRA2). Estes dois assuntos, embora diferentes, convergem para o “Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 41) do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, na medida em que o autor ao longo da sua exposição escrita revelou certa reflexividade e pensamento crítico, em vários momentos, nomeadamente: ao evidenciar a implementação do critério “reconhecer estereótipos e representações sociais” (*ibidem*, p. 41); ao referir que “esperemos que todo este empenho de todas as partes envolvidas não seja somente para aumentar o número de pessoas em Portugal com escolaridade obrigatória” (PRA2); e continuando com o mesmo critério “propor alternativas” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 41) “que de facto reverta a favor daqueles que procuraram beneficiar desta oportunidade de demonstrar e revalidar as suas competências” (PRA2). Neste seguimento, encontrámos marcas evidentes da implementação da “Unidade de Competência 7: Capacidade de intervenção pública em contextos de antagonismo de pontos de vista” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 45). Assim, de certa forma, o formando evidenciou competências para “intervir em debates públicos” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 45) e, mesmo não o tendo feito de forma directa, “como espectadora e interessada neste debate reagiu ao programa entrando em acordo ou desacordo com os convidados, mesmo

---

<sup>198</sup> Negrito no original.



em casa consigo entrar na discussão, debatendo o assunto do meu ponto de vista e de acordo com os meus interesses”. Assim, de acordo com a Unidade de Competência 7, no portefólio deu-se conta das “opiniões contrárias” ao processo de RVCC, objecto do debate, e lamentou que estas “só critiquem mas nunca oferecem [...] uma resposta válida”, assim como “não gostei de ver ‘os contras’ duvidarem das capacidades dos possíveis alunos, sem se saber quem eram os utentes e quais as capacidades de cada um” (PRA2). Também referiu que “por parte do governo houve/há um empenho muito grande no desenvolvimento e aceitação deste projecto”, cujos maiores defensores foram “o representante do governo e as instituições ligadas ao ensino”, acrescentando criticamente que “não sei se mesmo por amor ao ensino e entrega à causa ou se existem contrapartidas financeiras e à existência delas se compensam, esta parte não foi bem esclarecida” (PRA2), explorando assim criticamente “situações de interacção argumentativa” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 45) – outro critério de evidência da UC 7 –, que indica a dinamização de pontos de vista assertivos e argumentativos, próprios do “Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade” (*ibidem*, p. 45). A este propósito, o formando, em sede de entrevista, assumiu: “eu sou uma pessoa muito crítica, muito assertiva” (AC2).

“O meu ‘eu’ e os ‘outros’ [que é o título do] *Assunto: As diferentes culturas*” (PRA2) foi outro tema que considerámos enquadrar-se na área de Competências-Chave CP, pois a leitura cuidada do portefólio parece enunciar evidências da “Unidade de Competência 6: Adotar a tolerância, a escuta e a mediação como princípios de inserção social”, unidade concebida a partir do “Núcleo Gerador: Abertura Moral” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 44). Isto acontece porque, na descrição de vários episódios ligados ao turismo, o autor do portefólio do Secundário tendeu a “relacionar-se com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação” (*ibidem*, p. 44), em que a melhor “opção será sempre respirar fundo, contar até dez se necessário, e partir para a negociação” (PRA2). No caso concreto, dizia respeito ao hotel estar em obras e o cliente não ter sido informado, cuja solução passava por negociar a sua estadia no hotel, oferecendo um quarto melhor, uma refeição de ‘cortesia’ (PRA2) e flores no quarto.

Dentro do “Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 42), as palavras registadas no PRA2 demonstraram, segundo a nossa classificação, uma ténue ou frágil tendência em “valorizar a diversidade” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 42), porque embora o autor tivesse aceitado

com o maior prazer [...] um grupo inglês de crianças com diversas deficiências [...].  
Evidentemente que nos restaurantes as mesas do lado acabavam a refeição mais

rápido, o pequeno almoço [daquele grupo] era tomado num recanto da sala de refeições. [...] fiquei com o trabalho cumprido e o meu dever de cidadã também, o melhor de toda esta experiência foi eu gostei (PRA2),

demonstrando “actuar segundo convicções próprias” (serão estas portadoras de pré-conceitos / preconceitos?) como regista a “Unidade de Competência 4” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 42). Outra expressão que insinuou uma certa desvalorização pela diversidade surgiu aquando da descrição de um americano que pretendia encomendar a refeição por telefone, serviço que ainda não existia na Madeira, denominando-o de ‘anafado’ (PRA2), demonstrando novamente “actuar segundo convicções próprias” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 42), tendo-se insurgido da seguinte forma, quando “o senhor não percebia como éramos ‘tão atrasados’ porque ele nem precisava de sair de casa” para encomendar comida ou outra coisa: ‘Se era para o Senhor não sair de casa não deveria ter vindo, bastava nos pedir um vídeo da Ilha que nós enviávamos’ (PRA2). Ao longo da exposição do tema “O meu ‘eu’ e os ‘outros’ (PRA2), o autor referiu algumas destas respostas<sup>199</sup> dadas por si aos clientes, o que nos parece que o mesmo demonstrou alguma dificuldade em aceitar críticas. Apesar do referido, consideramos que o critério de evidência “expressar-se e agir face a pessoas, grupos ou organizações de âmbito multicultural segundo uma lógica inclusiva” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 42) está presente na seguinte citação:

Mas aceitar o ‘outro’ não passa só pela cultura ou gastronomia, passa também pela vestimenta dos muçulmanos, às pinturas nas mãos e pés e sinais na testa, pelos metálicos [...] sempre de negro e com inúmeros *piercings*, até opções de orientação sexual, o importante é manter sempre a mente aberta em relação aos outros, se as pessoas são felizes assim quem sou eu para julgar (PRA2).

Ainda relativamente ao assunto do desemprego, desenvolvido no *power point* que consta do portefólio do Secundário, o adulto escreveu sobre a Área de Competências-Chave “Cultura, Língua, Comunicação” (PRA2), com o título “**A emigração como consequência do desemprego e dos baixos salários**”, cujas palavras seguintes visavam explicar o “*Núcleo Gerador. Urbanismo e Mobilidade*”,<sup>200</sup> também nomeado pelo próprio autor:

O número crescente de desemprego faz com que todos os anos milhares de trabalhadores portugueses emigrem para o estrangeiro. Espanha, França, Holanda e Inglaterra são os principais destinos seduzidos pela possibilidade de ganhar o triplo [...]. Os 1.200 Euros oferecidos, por exemplo, em Espanha como salário

---

<sup>199</sup> “Não pensei! A minha resposta foi imediata. – Realmente é verdade Senhor, nós produzimos muita Banana, mas 80% da banana é exportada para o continente Português, pelo que os macacos devem de estar por lá!” (PRA2).

<sup>200</sup> Destacado, conforme original.

mínimo a um trabalhador qualificado, bem distantes dos cerca de 500 pagos em solo nacional, são só por si apetecíveis, tornando-se numa solução quase de sonho para os que estão no desemprego (PRA2).

Parece-nos estar aqui presente o facto de a emigração ser uma das causas da melhoria da qualidade de vida de algumas pessoas, tal como refere a

Unidade de Competência 6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 76).

O autor terminou a apresentação do seu *power point* com o “*Núcleo Gerador: Gestão e Economia*”, ainda dentro da área CLC, dando-lhe o título “**Ferramentas para a análise e melhoria de processos – Ferramentas diferentes para situações diferentes**”<sup>201</sup>, vindo no seguimento da procura de soluções para proporcionar uma vida melhor às pessoas: “O sucesso empresarial depende da sua gestão onde os objectivos têm que ser bem definidos assim como os meios para atingir esses mesmos objectivos com a maior rentabilidade de todos os recursos, humanos e tecnológicos” (PRA2). O autor apontou os “exemplos para uma boa gestão”: “o investimento na formação e nas novas tecnologias serão sempre uma mais valia para a empresa, não só a nível de recursos humanos como também na gestão do tempo” (PRA2), parecendo-nos aqui presente a

Unidade de Competência 4: Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 74).

Na nossa opinião, a Área de Competências-Chave CLC está presente em todo o portefólio do candidato, por ser um trabalho escrito, de carácter reflexivo, em que apresentou sinais (mencionados ao longo da nossa análise de conteúdo ao portefólio) dos “níveis em que a língua pode ocorrer”, tais como: i) “o linguístico-instrumental, em que a língua serve para falar de outros objectos”, ou assuntos já aqui analisados; ii) “o propedêutico, possibilitando o acesso a outros conhecimentos, ciência, tecnologia ou arte”, aludidos aquando da análise das restantes

---

<sup>201</sup> Destacado, conforme original.

Áreas de Competências-Chave; iii) “o nível metalinguístico, em que a língua se assume como objecto de análise” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 64), como é o caso de assuntos a serem tratados de seguida: trajectória de vida; análise de um livro em português e outro em inglês e a “Expansão da Língua Portuguesa” (PRA2).

Começando pelo “*Assunto: Trajectória de vida*”<sup>202</sup> (PRA2) e lembrando o discurso do entrevistado: “era para falar sobre uma biografia qualquer, em que deram-me uma sugestão que eu não aceitei, porque achei que não devia falar sobre determinada pessoa, porque não é uma pessoa que eu até simpatize [...] E preferi explorar uma outra pessoa”: “Robert Reid Kalley” (PRA2). Parece-nos evidente que foi aqui dinamizado o “Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)”, estando assim presente a

Unidade Competência 7: Agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais factores que afectam quer a mudança social quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 77).

Isto porque, o PRA2 registou: “a trajectória de vida do Doutor Kalley [...] está inteiramente ligada com a história da Madeira, [...] para além da componente social desenvolvida na ilha em prol do bem estar dos madeirenses, criou um hospital e diversas escolas, foi também [...] o grande impulsionador da imigração madeirense”.

“**A Pérola**”, de Steinbeck, foi a obra escolhida pelo autor do PRA2 para abordar numa língua estrangeira, em que o autor redigiu em inglês<sup>203</sup> um resumo da obra, assim como descreve as simbologias e as características das personagens e dos objectos. Explica esta escolha com base na sua “riqueza moral”: “o livro marcou-me pela frieza e realismo das suas descrições, da pobreza [...]. O que a nível moral sobressai [...] é o elogio à dignidade do ser humano. [...] Quando terminei de o ler senti uma revolta interior” (PRA2). Parece-nos que o candidato revelou aqui competência para “formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 77), competência esta ainda pertencente ao Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais. Para além

---

<sup>202</sup> Destacado, conforme original.

<sup>203</sup> “CNO - Public controversy” (PRA2) foi um trabalho também apresentado em língua inglesa, assim como em português.

deste trabalho estar acessível também em Língua Portuguesa, o autor fez ainda a **“Introdução”** e a conclusão, ou **“O meu final”**<sup>204</sup> (PRA2) apenas na sua língua materna.

De referir que, na análise das entrevistas, verificámos que dois adultos do Secundário tiveram formação complementar ao nível da Língua Estrangeira (AC1, em Inglês e AC5, em Francês), situação que não os incomodou, foi antes uma forma de aprenderem uma segunda língua, na opinião deles, já que “para o falante de língua materna, Língua envolve não só a sua própria língua, no nosso caso a língua portuguesa, mas também todas as outras línguas nas quais o adulto tem ou deseja adquirir competências”, sendo que “para o desenvolvimento de competências em línguas, considera-se que, no caso dos adultos, as línguas a aprender devem corresponder à análise das suas necessidades comunicativas” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 65). Todavia, a necessidade de uma segunda língua para frequentar o processo de RVCC ao nível do Secundário foi um dos problemas relatados por alguns dos candidatos do nível B3, que até ascendiam à certificação ao nível do Secundário: “acima de tudo vamos para uma situação que eu julgo que é preciso uma língua, duas línguas e no meu tempo essencialmente era o francês, mas hoje em dia praticamente é o inglês... e eu não chego lá!” (AC6); na altura da realização da entrevista, um candidato frequentava um “curso de iniciação de Inglês para voltar a retomar o 12.º” (AC9).

**“O Príncipezinho”**, de Saint-Exupéry, foi a outra obra abordada pelo autor do portefólio do Secundário, mas desta feita apenas na sua língua materna. A exposição desta obra foi semelhante à anterior, em que encontramos: **“Introdução”**; **“A história – personagens e valores”**; **“Factos e curiosidades”**<sup>205</sup>, na qual o autor do PRA2 escreveu que “é uma obra [...] apenas aparentemente simples”, pois o “Príncipezinho dá-nos as maiores lições de amor”, visto que ‘só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos’, em que a ‘filosofia de Saint-Exupéry’, de acordo com o autor do PRA2, explica que aquele “via os adultos como pessoas incapazes de entender o sentido da vida, pois haviam deixado de ser as crianças que um dia foram. Entendia que é difícil para os adultos (os quais considerava uns seres estranhos), compreender toda a sabedoria de uma criança”. Na nossa opinião, a citação do Referencial de Competências-Chave<sup>206</sup> atrás usada para apoiar a obra comentada em inglês, “A Pérola”,

---

<sup>204</sup> Destacado, conforme original.

<sup>205</sup> Negrito no original.

<sup>206</sup> “Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 77).

fundamenta também a posição crítica que o autor do PRA2 deixou patente na sua escrita acerca do “Príncipezinho”.

Para finalizar a análise da Área de Competências-Chave CLC, abordamos o “*Assunto: Expansão da Língua Portuguesa*” (PRA2) que se situou, à semelhança dos casos anteriores, no Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais, evidenciando sinais de mobilização da competência de “intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 77), como a seguir se demonstra:

A língua Portuguesa tem uma existência que é motivada e condicionada pelos grandes movimentos humanos (descobrimientos, emigração, etc.) e, imediatamente, pela existência dos grupos que a falam.

Significa isto que o português falado em Portugal, no Brasil e em África pode continuar a ser sentido como uma única língua enquanto os povos dos vários países lusofalantes sentirem necessidade de laços que os unam. A língua é, porventura, o mais poderoso desses laços.

[...]

Muito já se fez para divulgar a língua e cultura portuguesa, na maioria das vezes através de artistas ligados à música [...]

A nível institucional é importantíssimo o ‘Prémio Talento’ [...] também o [...] trabalho da Fundação Calouste Gulbenkian (PRA2).

À semelhança do já tratado aquando da análise das entrevistas, também nos portefólios reflexivos de aprendizagem dos dois adultos de ambos os níveis, encontrámos a descrição de competências que foram sendo adquiridas ao longo das suas vidas e das quais os adultos já eram detentores mesmo antes de iniciarem o processo de RVCC, assim como o desenvolvimento de novas competências, que aconteceu aquando da passagem pelo CNO. De seguida, abordamos, em primeiro lugar, as competências já adquiridas, das quais os adultos já eram portadores e das quais já se tinham apropriado ao longo das suas vidas, sendo perceptível e fundamentado que o nível do induzido, Figari (1996) e, posteriormente, as competências que foram desenvolvidas com a frequência do CNO, logo adquiridas e apropriadas pelos adultos durante o momento de aprendizagem, parece-nos que estamos aqui ao nível do construído Figari (1996), uma vez que o contexto de análise valoriza o institucional, assim como o pedagógico.

O autor do portefólio de nível B3 escreveu sobre a articulação existente entre as diversas funções de cada elemento no seu núcleo laboral (stand de automóveis), referindo que “é claro que cada qual é mestre da tarefa que exerce” (PRA1), ou seja, das competências que exercia como evidência das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho, que

no caso do entrevistado AC7 “no dia-a-dia não tinha acontecido ou não tinha havido situações em que eu pudesse [...] mostrar aquilo que eu valho, para além do trabalho”, sendo que de acordo com o já mencionado aquando da análise das entrevistas, na qual já fizemos a triangulação com a análise dos portefólios, pela análise do seu PRA o mesmo adulto conseguiu evidenciar os seus AE no trabalho, levando-o até à situação de empregado efectivo (citação do PRA1, transcrita na categoria competências dos adultos, concretamente na subcategoria competência como evidenciação das potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho e por isso não repetida aqui). Assim, no PRA1 pode-se ler ainda:

Neste trabalho não há rivalidades porque cada qual tem a sua tarefa, desde os mecânicos ao encarregado e os 2 patrões, damo-nos todos muito bem, tenho uns patrões espectaculares e nunca tive conflitos com eles nestes 9 anos de trabalho [...]

Não vou dizer que é o meu trabalho preferido mas estou muito feliz, é um trabalho fixo e derivado aos estudos que tenho, nos dia de hoje, é difícil arranjar um emprego melhor (PRA1).

Ao nível do Secundário, encontrámos também no discurso de três adultos evidências do potencial formativo em contexto de trabalho (AC1, AC2 e AC5), sendo que de acordo com a análise de conteúdo das entrevistas, nomeadamente do autor do PRA2, relembramos que esse adulto se reportou ao facto de que “quando se fala em reconhecer as competências, nós pensamos sempre na área profissional, eu pelo menos penso. Tenho as competências... para ser uma boa administrativa, ou para fazer qualquer coisa relacionada com a higiene e segurança” (AC2), portanto já possuía essas competências, tendo-as adquirido ao longo do seu percurso de vida pessoal e profissional, sendo que na análise do discurso do entrevistado AC2 relacionámos este percurso profissional com as formações feitas pelo candidato e descritas no seu portefólio: “Com as formações é-nos dada a capacidade de reconhecer e evitar possíveis situações de conflito que possam surgir com os clientes, até à aprendizagem e verificação de todos os sistemas de higiene e segurança dos hotéis e transportes” (PRA2).

De acordo com as inferências da análise de conteúdo das entrevistas, o autor do portefólio de nível B3 (AC7) pareceu-nos saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes, (assim como os adultos AC8, AC9 e AC10, de nível B3 e o entrevistado AC1, do Secundário), concretamente o entrevistado AC7 referiu-se a trabalhos de “difícil” elaboração (“*Excel*” e “*power point*”), em que “cada trabalho que eles nos propunham é que eu ia à busca, começando a explorar, fazer trabalhos e [...] consegui!”. O seu portefólio contém

várias mostras de utilização destes programas, destacando dois *power point*, publicidade feita ao seu posto de trabalho e percurso pessoal e profissional do adulto, sendo que o primeiro *power point* foi apresentado na análise das entrevistas. No PRA1 leu-se: “sei fazer várias coisas no computador, embora tenha consciência que o que sei não é nada comparando com todas as tarefas que podemos ali realizar”.

Ainda o entrevistado AC7 relatou na entrevista que enquanto frequentador do CNO teve que mostrar que conseguia realizar os trabalhos por si mesmo, competência como saber fazer, por ex. os supra mencionados *power point*, “às vezes nós chegávamos lá e eles [mediadores] mandavam-nos para o computador, fazer trabalhos, fazer apresentação de trabalhos” (AC7), porque a equipa pedagógica pretendia, na nossa opinião, validar e verificar os conteúdos, o que nas palavras do adulto servia “para mostrar as qualidades que nós tínhamos” (AC7): i) não bastava ao adulto mostrar o que fez, mas como o fez (Pires, 2007); ii) se o adulto possuía mesmo as competências ao nível das TIC, para não incorrer no risco, já aqui debatido através de Ferro (2008, p. 2), da facilidade de acesso às “ ‘fontes’ para o PRA”, nomeadamente através de cópias de portefólios pela *internet*. A este propósito invocamos para a polémica um artigo de Filipa Martins, publicado na *internet*<sup>207</sup>, a 19/08/2010, cujo título resume a notícia “Certificados do 12º ano vendidos na Internet por 400 euros”, podendo-se, contudo, transcrever a autora, por explicitar o conteúdo da notícia:

A Agência Nacional de Qualificação [...] detectou durante ‘um programa de visitas de acompanhamento a Centros Novas Oportunidades’, ao longo do ano de 2009, a existência de candidatos certificados com trabalhos ‘retirados integralmente da internet, e com base nos quais é feita a validação e certificação de competências’. Esta denúncia foi feita sob a forma de orientação e indicação técnica’ enviada aos cerca de 450 Centros Novas Oportunidades e à qual o / teve acesso. Em paralelo, foram ainda detectados dezenas de casos de formandos e ex-formandos que colocaram os seus trabalhos à venda na internet. O Ministério Público está a investigar.

Contactado pelo /, o presidente da Agência Nacional para a Qualificação, Luís Capucha, confirmou a existência destes casos: ‘É natural que haja parte desses portefólios - que têm centenas de páginas - que seja transcrita da internet’. Porém [...] as pessoas devem ser encorajadas a trabalhar essa informação em vez de a transcreverem [...].

Apesar de ter sido questionado por telefone e, posteriormente por email, sobre o número de casos que possam estar aqui em causa, Luís Capucha não forneceu essa informação.

---

<sup>207</sup> <http://www.ionline.pt/conteudo/74417-certificados-do-12-ano-vendidos-na-internet-400-euros>, publicado a 19/08/2010 e consultado nesse mesmo dia, às 10:00.



Porém, o universo é suficientemente vasto para ter justificado o envio da nota de orientação aos Centros Novas Oportunidades. [...] ‘a inclusão de textos retirados da internet não configura, de forma alguma, uma prática regular, que seja demonstrativa de competências que os candidatos detêm’.

As competências referentes às áreas do Referencial foram também verbalizadas por três adultos de cada nível (AC7, AC8 e AC9, do B3 e AC1, AC2 e AC4, do Secundário), sendo que o entrevistado AC7 considerou que já possuía competências “a nível pessoal, a nível da matemática, a nível mesmo de trabalhar no computador” que o ajudaram a realizar os trabalhos e o autor do PRA2 disse que “dão competências a nível de trabalhos demonstrados” (AC2), feitos com base nas Áreas de Competências-Chave do Referencial, o que já foi alvo de minuciosa análise nesta dimensão de valorização da experiência.

O autor do portefólio de nível B3 referiu em sede de entrevista que “competências, todos nós temos, só que estavam adormecidas e talvez foi um despertar de capacidades que eu tinha” (AC7), parecendo-nos enunciar AE, que se reflectem na sua escrita:

É claro que a vida por si só já é uma aprendizagem contínua, a cada dia, a cada hora, a cada minuto, vão-nos surgindo situações em que temos de ser instrutores de nós próprios, e eu só poderei saber se sou boa ou não naquilo que experiencio. [...] é claro que em cada experiência, em cada acontecimento, aprendemos sempre qualquer coisa. A Vida é isso mesmo, uma Escola contínua, e assim continuando, com vontade de aprender sempre mais, vou traçando o Caminho da Minha Própria Evolução (PRA1).

Corroboraram esta posição, o adulto AC10, de nível B3 e os entrevistados AC1, AC5 e AC2, do Secundário, sendo que este último na sua entrevista referiu “não me deu competências [profissionais], eu demonstrei que as tinha” (AC2); posição por nós fundamentada – aquando da análise de conteúdo das entrevistas, concretamente na subcategoria competências como demonstração de aprendizagens adquiridas ao longo da vida – com os dois fundamentos essenciais dos processos de RVAE: as pessoas aprendem com a experiência e não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem (Canário, 2006); “Valorizo agora todos os ensinamentos e todas as aprendizagens que me foram transmitidas pelos meus pais” (PRA2). De salientar que o portefólio do Secundário é também um bom exemplo das aprendizagens que este foi adquirindo pela experiência, na medida em que o autor nos vários assuntos tratados deixou reflectida a sua “História de Vida – Espelho meu”, iniciando o seu portefólio com um

poema de sua autoria que nos parece retratar as memórias, as (re)vivências e que passamos a transcrever na íntegra:

Paro no tempo e viajo nas memórias

Recuo na idade e sinto-me novamente adolescente  
Revejo-me como se mirasse ao espelho e  
Por instantes já não me observo  
Revivo intensamente e sinto saudade  
Daqueles momentos vividos

Recuo na minha vida

Tenho gravado na mente  
Quero tão somente recordar  
O meu coração após tanto tempo sobressalta  
Só de lembrar

São momentos guardados não esquecidos  
Que revivo com magia  
Uma lágrima cai

Após tanto tempo gostei de falar  
Relembrar e partilhar...  
Memórias do espelho meu (PRA2).

Através da análise dos dois portefólios, conseguimos estabelecer a correspondência entre as competências evidenciadas (veja-se a análise das Áreas de Competências-Chave do Referencial e sua evidenciação nos PRA, abordada também na dimensão valorização da experiência) e a obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado), o qual, mesmo não sendo verbalizado pelo autor do PRA1, foi-o por dois colegas de nível B3, AC6 e AC9, assim como por dois entrevistados do Secundário, AC1 e AC2, cujo autor do PRA2 disse: “Eu posso dizer agora: ‘Tenho o 12.º Ano’. Demonstrei competências para o 12.º Ano [...]. Portanto, [...] deu-me o 12.º, mais nada!” (AC2). No seguimento do discurso, o adulto, admitindo que o certificado obtido “dá o 12.º Ano, que não é um curso superior nem é uma licenciatura em nada!”, acrescentou “aquilo que eu quero mesmo, é tirar o curso superior e para ser Técnica Superior de Higiene e Segurança no Trabalho é preciso a licenciatura” (AC2), o que nos leva a afirmar que este adulto (à semelhança do entrevistado AC3, também do Secundário e do entrevistado AC8, que apesar de possuir o 9.º Ano já frequentava a Universidade) parece, verbalmente, evidenciar competências para ingressar no ensino superior,

apesar de no seu portefólio ao escrever a sua história de vida, ter referido “mesmo que não tivesse capacidades para tirar um curso superior” (PRA2). Parece-nos que aqui se reportou ao tempo em que deixou de estudar e que não pensou nas consequências futuras da sua decisão, pela sua tenra idade, 15 anos, altura em que provavelmente teria dúvidas das suas verdadeiras capacidades. A forma entusiástica como falou durante a entrevista em tirar um curso superior, leva-nos a inferir que o adulto (AC2), de facto, evidenciou uma grande vontade de o fazer e um amadurecimento pessoal, uma maior confiança em si e na importância das competências adquiridas ao longo da sua vida, pelo que se na altura em que deixou de estudar poderia ter dúvidas acerca das suas capacidades, mas na altura da entrevista pareceu já não as ter.

Relativamente às competências que os adultos desenvolveram durante o seu processo de RVCC, os portefólios analisados anunciaram evidências do desenvolvimento de novas ou de outras competências, diferentes daquelas que os adultos já possuíam à entrada do processo, nomeadamente a nível do auto-conhecimento de si e subsequente auto-confiança: “Reconheço que depois deste trabalho, sinto-me melhor preparada para atingir novos patamares” (PRA1); “Este portefólio, exemplo de empenho e dedicação a um objectivo, vou guardá-lo com muita estima, será sempre a ‘taça’ da motivação e força noutras etapas da minha vida” (PRA2). Assim, fazendo a relação com a entrevista do adulto que é o autor do portefólio de nível B3, o entrevistado AC7 afirmou que, com o processo de RVCC, ficou “com muito mais conhecimentos e aprendi imenso” (AC7), conhecimentos esses desenvolvidos / aprendidos; e no seu portefólio escreveu:

a ignorância não é só não saber ler, é também desconhecer formas de estar e atitudes.

Deixamos que o nosso rumo fique simplesmente sem sentido, habituamo-nos a tudo e deixamo-nos ficar, e tornamo-nos presas dentro de nós. Mas não somos vítimas, porque somos nós próprios que escolhemos e criamos condições para ficar assim (PRA1).

Outros foram os adultos do nível B3 que corroboraram, com as suas próprias palavras, a subcategoria conhecimentos desenvolvidos e aprendizados (AC6 e AC10). Corroborando, mais uma vez, Quintas (2008) na centralidade da riqueza das experiências de vida e na forma como se usam esses saberes nos processos de aprendizagem dos adultos, podemos relembrar que o mesmo adulto se referiu à repercussão das competências ao âmbito pessoal (assim como o adulto AC4, do Secundário): “A nível pessoal ajudou-me a reviver situações e emoções e isso foi fantástico!” (AC7), cuja ideia foi sublinhada no portefólio com os seguintes escritos: “Escolhi este

poema porque... [...] é a fotografia dessa vida [...] que é o de conseguir soltar amarras e chegar à luz, [...] de saber o que é viver e de querer ser”; “Eu escolhi esta imagem porque ... [...] revivo momentos felizes” (PRA1).

Ao folhear os portefólios, foi muito fácil encontrar evidências essencialmente dos percursos profissionais dos adultos, pois ambos debruçaram-se bastante sobre as suas vidas profissionais, principalmente o portefólio do Secundário, cujo autor admitiu em sede de entrevista, que o PRA deve basear-se, relembramos, em “coisas profissionais ou [...] os nossos passatempos, as nossas formas de vida” (AC2) e nunca em assuntos pessoais. Por seu turno, durante o discurso do autor do portefólio de nível B3, o entrevistado AC7 mencionou ter desenvolvido, com o processo de RVCC, algumas competências profissionais, sendo que “a nível profissional deixou-me talvez mais à vontade” (AC7), nomeadamente desenvolveu outras competências, aplicadas no seu trabalho ao nível de novos conhecimentos informáticos, uma vez que “fiquei com muito mais conhecimento a nível do *power point* e do *Excel*” (AC7), os quais se encontram representados no seu PRA em número significativo. Outro adulto de nível B3, AC6 e três adultos do Secundário, AC3, AC4 e AC5, também verbalizaram o desenvolvimento de competências informáticas, como novos conhecimentos, novas ferramentas de trabalho.

Por sua vez, também o autor do portefólio do Secundário escreveu que o “fim [do processo RVCC] certamente me levará a novas etapas, novos princípios, [...] mais saídas profissionais” (PRA2), complementando na sua entrevista que apesar do 12.º Ano “profissionalmente abriu-me a porta” para “fazer mediação imobiliária” (AC2), contudo não lhe conferiu “competências profissionais”, antes possibilitou-lhe aceder a outros postos de trabalho. Completando o raciocínio, o adulto disse que “a única competência que eu acho que me dá talvez seja mais crítica” (AC2), parecendo-nos demonstrar competências de reflexividade, à semelhança do adulto AC1, do mesmo nível e do entrevistado AC8, de nível B3. Um dos muitos exemplos em que o autor do PRA do Secundário revelou possuir uma atitude crítica e reflexiva, ou pensada/reflectida/problematizada, em relação aos factos, é a seguinte, que se reporta à sua actividade profissional de Relações Públicas do hotel:

Lamento só aqueles clientes que sem razão alguma fazem uma reclamação, normalmente depois de concluir a viagem, estes só querem mesmo é extorquir dinheiro, lembro que nas nossas formações, os próprios formadores chamavam a atenção para esse ‘tipo’ de cliente.

Aprendi tudo isto com os ingleses de que ‘não há como um ladrão para reconhecer outro’ e ‘Um passo à frente dos clientes’ [...], como diziam os formadores (PRA2).

Para finalizar, em tom de síntese da aquisição de novas / outras competências durante a passagem dos adultos pelo CNO, citamos o PRA1, porque corroborarmos as suas palavras: “Todo o ser humano é dotado de muitos dons, uns com mais capacidades de os desenvolverem que outros, mas qualquer que seja a situação **aprendemos sempre qualquer**<sup>208</sup> coisa, é nas horas de maior dificuldade que nos surgem as grandes aprendizagens”.

### 5.2.3. Dimensão regulação / acompanhamento

À semelhança da análise de conteúdo das entrevistas e tendo em vista o modelo ICP de Figari (1996), a dimensão regulação / acompanhamento em relação aos portefólios foi também analisada de acordo com o nível do construído, uma vez que as evidências nos PRA referiram-se à altura em que ocorreram as aprendizagens propriamente ditas, mesmo ao nível da formação complementar ou acompanhamento, no caso do PRA1.

Relativamente à formação complementar, o PRA do Secundário não fez referência à mesma e, relembrando a sua entrevista, afirmou “não tive” (AC2), à semelhança da maioria dos formandos, sendo que nenhum dos entrevistados de nível B3 fez formação complementar e apenas dois adultos do Secundário fizeram formação complementar ao nível da Língua Estrangeira (AC1, em Inglês e AC5, em Francês).

Ao contrário, no PRA de nível B3, “O Meu Testemunho”, que é uma reflexão pessoal, uma auto-avaliação do percurso de RVCCC, o autor manuscreeu: “Confesso que tive algumas dificuldades na matemática, tendo mesmo de recorrer a uma explicadora e contando também com a sempre pronta colaboração da Prof. [de MV]” (PRA1), o que na entrevista também foi relatado, com as seguintes palavras:

Como eu tinha dificuldade em matemática e tínhamos que fazer... como é que é o nome daquilo? Teorema de Pitágoras e essas coisas assim, equações... e eu não sabia, então para... como tinha que me deslocar ao Funchal eu fui ter com uma professora que é amiga minha e então fui com ela para ter umas dicazinhas (AC7).

Encontrámos nos portefólios analisados, mostras do papel que os mediadores tiveram no processo de RVCC dos adultos, na perspectiva dos próprios formandos, que escreveram o seguinte:

---

<sup>208</sup> Negrito no original.

Para além de todo o trabalho que envolve o CRVCC, não posso deixar de destacar e elogiar o trabalho feito por esta equipa que nos acompanhou ao longo destes meses: [nomes da profissional de RVC e formadoras] a sempre pronta disponibilidade para nos ajudar a esclarecer as dúvidas que nos iam surgindo, o profissionalismo com que desempenharam o desenrolar de todo este processo, a todas elas os meus parabéns (PRA1).

Todas as pessoas envolvidas comigo neste processo, certamente que irão ficar para sempre registadas num cantinho muito especial.

Colegas de secretária [nomes dos três colegas], os formadores, alguns pelo maior ou menor empenho, pela maior ou menor dedicação, outros pela força e sorriso que conseguiam transmitir, outros pelo encanto, carinho e motivação que sempre me atenderam (PRA 2).

Relembrando as palavras dos candidatos, destacamos as dos autores dos portefólios que foram ao encontro dos seus escritos, na medida em que para o adulto AC7, de nível B3, os profissionais de RVC e os formadores foram considerados como mediadores que ajudaram os adultos (tal como para AC8 e AC9, do Básico e AC5, do Secundário): “foi uma equipa fabulosa, todas as monitoras, super atenciosas [...] sempre prontas a ajudar no que fosse preciso” (AC7), situação descrita na citação acima transcrita, que se refere, e reafirmamos, à “disponibilidade para nos ajudar a esclarecer as dúvidas que nos iam surgindo” (PRA1).

Este mesmo adulto (AC7) considerou importante o papel dos mediadores, ou nas suas palavras, “Importantíssimo [...] eu acho que o que elas disseram lá foi importante, porque fez-nos reviver uma vida...”, tendo escrito em consonância que o processo de RVCC proporcionou o “reviver de emoções” (PRA1). Esta posição, que na análise de conteúdo diz respeito à subcategoria importante papel dos mediadores, foi corroborada por mais dois adultos de nível B3, AC10 e AC8 e, por um adulto do Secundário, AC1. No PRA1 pôde-se ainda ler:

As sessões eram muito esclarecedoras e a equipa que nos acompanhava era formidável, deixando-nos à vontade em todos os aspectos.

O grupo em que eu estava integrada era muito aberto, não detectei rivalidades de quem quer que fosse, antes pelo contrário, ajudávamo-nos mutuamente.

Por sua vez, o autor do PRA do Secundário, em entrevista, considerou os mediadores como orientadores, com a seguinte frase: “porque orientaram, porque eles orientam... com as sugestões” (AC2), o que defendeu também o seu colega entrevistado AC4 e igualmente dois entrevistados de nível B3 (AC8 e AC9). De acordo com o seu PRA, essa orientação visou uma reflexão por parte dos candidatos, senão vejamos:

It's a complicated process this CNO – The American's say – Focus, Focus, Focus, Focus, at my CNO they keep on telling me '*Reflectir, reflectir, reflectir*'<sup>209</sup>, its hard work '*Reflectir*'. I never thought that thinking about all of our decisions and actions or even the decisions of others explain them, put them in a piece of paper which is even harder than thinking could make me work so hard<sup>210</sup> (PRA2).

Convocando Klenowski (2005) para a discussão, corroboramos o autor ao referir que o portefólio é uma colecção de trabalhos que conta a história dos esforços e progressos dos seus intervenientes numa determinada área, devendo incluir provas de auto-reflexão.

Neste seguimento, o mesmo adulto (AC2) verbalizou: “E quem pensa que vai lá e faz croché e conversa e tem o 12.º, não é nada disso, pelo menos aqui no... na Escola [...] confesso que foram exigentes, e acho bem que sejam, muito, muito exigentes, muito profissionais, para mim, no meu caso pessoal foram”, o que significa que considerou os mediadores com um grau de exigência considerável. Encontramos no PRA2 referências a tal exigência, a horas de trabalho “extra”, palavras escritas em inglês e que transmitem um trabalho árduo do qual retirou um grande prazer:

Here I am wondering what to write about this whole 'thing' of going back to school and trying to finish high school. Is giving me a lot of extra work, long hours in front of the computer, which I consider (now and the time being) an extra part of me, like an extension of my body!

Although the work is hard it feels great to go back to school again. It is an opportunity to correct my decision from years ago. It's a great new challenge this CNO – Centre of New Opportunities<sup>211</sup>.

Os PRA enunciaram manifestações do processo avaliativo no percurso de RVCC, que no caso da dimensão regulação / acompanhamento tendeu a valorizar o nível do construído do modelo ICP (Figari, 1996) pelas razões já apontadas quando da análise de conteúdo das entrevistas: a avaliação prevalecente foi a formativa, cuja função foi a de regulação, em que os trabalhos dos candidatos foram corrigidos e alterados por aqueles até estarem de acordo com o

---

<sup>209</sup> Itálico no original.

<sup>210</sup> “O processo de RVCC é complicado – os americanos dizem – focar, focar, focar, focar, no meu CNO eles [mediadores] dizem-me sempre '*Reflectir, reflectir, reflectir*', e '*Reflectir*' é um trabalho difícil. Eu nunca me tinha apercebido que pensar acerca de todas as nossas decisões e actos ou até das decisões dos outros, explicá-las, transmiti-las para o papel é ainda mais difícil do que pensá-las, fizesse com que eu trabalhasse tanto” (PRA2). Tradução da investigadora.

<sup>211</sup> “Aqui estou eu a pensar o que escrever acerca de voltar a estudar e terminar o Secundário. Está-me a dar muito trabalho extra, muitas horas em frente ao computador, o que considero como uma parte de mim, uma extensão do meu corpo! Apesar de ser um trabalho árduo sinto-me radiante por voltar a estudar. É uma oportunidade para corrigir as minhas decisões de há anos atrás. É um novo grande desafio este CNO – Centro Novas Oportunidades” (PRA2). Nota da investigadora.

Referencial de Competências-Chave, as suas áreas e respectivas evidenciações da presença das competências nele preconizadas.

Em consonância, na análise de conteúdo das entrevistas demos conta da implementação ou não de relevantes princípios teóricos da avaliação, presentes ou não no discurso dos entrevistados e nesta análise fundamentamos ou não, com os PRA, a sua existência (fazendo assim a triangulação teoria – entrevistas – portefólios), particularmente no discurso dos dois autores dos portefólios.

Começando pelos critérios de avaliação (De Ketele & Roegiers, 1999), encontrámos evidências de todos, pela afirmação ou negação da sua existência no discurso dos formandos, como verificámos aquando daquela análise: apreciação; correcção; ponderação, êxito e deliberação; comportamentais; selecção; orientação; aperfeiçoamento; eficácia; qualidade do funcionamento e satisfação. Na sua entrevista, o autor do PRA de nível B3, explicou que “elas [mediadoras] davam-nos um trabalho e enquanto não estava o trabalho de acordo com o que elas idealizaram, [...] íamos trazendo e levando, [...] até elas já deixarem lá, [...] quando nós entregávamos o trabalho já ia para o nosso dossiê” (AC7), alertando assim para a implementação do critério de correcção (tal como o adulto AC8, do Básico), em que os mediadores solicitavam aos candidatos que melhorassem os seus trabalhos até terem evidenciadas as competências. Está aqui presente a avaliação formativa, de regulação, explicada acima. Entretanto, o seu portefólio corroborou as palavras do entrevistado AC7:

Os temas que nos eram propostos semanalmente pela [profissional RVC], na hora que nos explicava até pareciam simples, mas depois em frente ao computador... faltavam-me as palavras. Mas como o meu lema é não desistir, arranjava coragem e no fim da obra feita, podia verificar que afinal não era assim tão difícil! (PRA1)

Ainda o mesmo entrevistado revelou, na sua entrevista: “Eu até gostava era de continuar, mesmo sem andar na escola, de continuar este trabalho” (AC7), dando indicações de implementação do critério de satisfação, presente também no seu PRA, n’ “O meu testemunho”: “Não poderia dar por concluído este meu dossiê, sem antes louvar e aplaudir esta iniciativa, que é dar oportunidade àquelas pessoas que como eu não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos. Bem-haja” (PRA1). Mais dois adultos de nível B3 (AC8 e AC9) referiram-se ao critério satisfação, em que um deles disse: “A avaliação acho que está bem conseguida” (AC8), sendo que o mesmo número de entrevistados do Secundário (AC2, AC3 e AC4) parece revelar critérios de satisfação nas suas orações, destacando aqui as palavras do autor do portefólio



daquele nível: “Portanto, para mim o processo correu rápido, foi à base das sugestões sempre sobre a minha história de vida, sobre a parte das minhas profissões e dos meus lazeres. Correu bem” (AC2). O seu portefólio corroborou o seu próprio discurso, pois no “Testemunho” escreve: “Gostei da experiência enriquecedora [processo de RVCC] [...] Todas as pessoas envolvidas comigo neste processo [...] Colegas de secretária [...] os formadores [...] A todos agradeço” (PRA2).

Este mesmo adulto, na sua entrevista afirmou: “para mim o processo correu mais ou menos [...] fácil, porque eu fazia os trabalhos, eu enviava [...] às vezes tinha um compasso de espera, normal. [...] Portanto, era tudo feito à base de sugestões que foram muito bem aceites. Não tive problema nenhum” (AC2), parecendo-nos aqui, à semelhança de De Ketele e Roegiers (1999), que há indícios de critérios de ponderação, êxito e deliberação, podendo a citação anterior do PRA2 fundamentar também este critério, na nossa opinião.

Por fim, aquando da análise dos critérios de eficácia, ou à qualidade do produto (De Ketele & Roegiers, 1999), dois entrevistados do Secundário (AC1 e AC5) consideraram que tais critérios se cumpriram (para os mediadores os trabalhos estavam bem, para AC1, enquanto o outro adulto referiu-se aos créditos que foi conseguindo como forma de avaliação), ao contrário do autor do PRA2, que considerou o não cumprimento do critério de eficácia, invocando o Referencial, por nem sempre se aplicar aos formandos, – e questionamos – a adequação / relevância, a abertura / flexibilidade, a articulação / complexidade foram atendidos enquanto princípios orientadores do Referencial?

aquele bendito referencial [...] acho que os formadores, [...] não o deveriam seguir à risca, [tem vezes] que ajuda e em que se pode realmente seguir esse livro, mas há outras em que tem mesmo que passar por cima, porque não se aplicam na Madeira, pelo menos não se aplicavam a certos e determinados alunos, utentes (AC2).

De acordo com Meignant (1999), eficácia é o nível de realização dos objectivos, o critério pelo qual se avalia o grau com que se alcançaram os objectivos de uma acção e permite responder à questão: em que medida os resultados satisfazem as intenções e/ou objectivos? Estaria o entrevistado AC2 a colocar-se esta questão? Os mediadores ter-se-ão “colado” muito ao Referencial, não o aplicando ou adequando à realidade local, (pois parece ser essa a principal crítica do formando)? Segundo o Referencial de Competências Chave, do Secundário (Gomes, *et*

al., 2006a, pp. 20-21), as equipas técnico-pedagógicas dos Centros têm que atender a três “**princípios orientadores**”<sup>212</sup> do Referencial:

**Adequação e relevância**

[...] deve ajustar-se ao adulto com o seu capital de adquiridos, as suas necessidades, motivações e expectativas próprias [...]

**Abertura e flexibilidade**

[...] o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial. [...] deve ser suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem

**Articulação e complexidade**

[...] As actividades a propor devem constituir-se como ponto de partida, equacionadas em contexto próximo e significativo para o adulto, por forma a induzir a resolução de problemas. Diversificando, ampliando e complexificando progressivamente os contextos, permitirá ao adulto mobilizar, (re)combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida. Trata-se de um processo de permanente e sucessiva adaptação, inovação e transferência.

Também com referência à análise das entrevistas semi-estruturadas, pudemos constatar a existência ou não das normas conferidoras de credibilidade à avaliação (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1981), podendo-se relembrar que em todas elas foram registadas ocorrências: útil, exequível, ética e exacta. Segundo os testemunhos orais do adulto de nível B3, AC7, e do adulto AC2, do Secundário parece-nos que os seus discursos enunciaram aspectos éticos<sup>213</sup> ligados à avaliação, que recordando Stufflebeam e Skinfield (1987) baseiam-se em compromissos cooperativos, na protecção dos direitos das partes e na honradez dos resultados: “elas [mediadoras] propunham um trabalho e talvez derivado à experiência que elas têm, é como elas diziam lá que cada vez eram mais exigentes, também a nível de experiências que elas tinham tido e trabalhos com outros alunos que por lá passaram” (AC7) e “Eles [mediadores] mandavam-me [sugestões sobre os trabalhos previamente enviados]: ‘Olhe, está no bom caminho mas talvez se abordasse esta situação ou pense mais neste seu parágrafo, veja lá se não há mais que possa acrescentar’ (AC2). Justificámos esta norma em mais um discurso de nível B3 (AC8) e dois adultos do Secundário (AC3 e AC5) que corroboraram o anterior,

---

<sup>212</sup> Negrito no original.

<sup>213</sup> “Para mim a ética resume-se ao seguinte – Não fazer aos outros aquilo que não queremos que nos façam a nós” (PRA2).

enquanto um adulto de cada nível, considerou que a norma ética não foi implementada devido a desconhecimento da forma como os mediadores realizavam a avaliação (AC10, de nível B3) e a apresentação/explicação inicial do processo não ter sido conseguida (AC1, Secundário). Fundamentamos a ética na avaliação deste percurso com uma frase, que dá conta que o compromisso, ou o percurso (nas palavras de PRA2) foi singrado e os resultados foram benéficos e justos: “propus-me efectuar um percurso que chegou ao fim, é gratificante folhear o Portefólio e dizer ‘Valeu a pena’ (PRA2); podendo ainda acrescentar a perspectiva do autor do portefólio de nível B3, que se referiu ao início do processo, mas transmite também a ideia de que o processo decorreria normalmente, sob o ponto de vista ético e, à semelhança da citação anterior, revelou compromisso da parte do adulto:

Confesso que quando fui convocada para a entrevista, ia um pouco apreensiva, isto porque há 24 anos não frequentava uma escola. [...]  
Mudei esta minha atitude logo na primeira sessão, quando nos informaram todo este processo. A partir daí disse comigo mesma: ‘[nome do adulto] tu consegues, vai em frente’ (PRA1).

Por sua vez, o entrevistado AC2 do Secundário mostrou que “eu nisso sou crítica”, referindo-se ao já aludido Referencial de Competências-Chave, dizendo que os mediadores “tinham a bíblia [Referencial] lá deles que tinham que seguir aquilo e [...] ajuda muito mas há outras coisas que não se aplicam” (AC2), pelo que estas palavras parecem-nos denunciar uma certa falta de exequibilidade do processo, posição isolada em termos de amostra, pois os discursos de dois adultos pareceram, antes, apontar para sua exequibilidade, por dois motivos diferentes, a saber: “[avaliação] acaba por ir ao encontro da gente ter que trabalhar em casa...” (AC8, Básico) e “Eu não achei um processo difícil” (AC3, Secundário). Podemos fundamentar a posição do entrevistado AC2 com os seguintes episódios relatados pelo mesmo (e, já alvo de reflexão da nossa parte), alguns dos quais registados no PRA1:

1) quando a equipa pedagógica sugeriu que se descrevesse a trajectória de vida de Joe Berardo, e que foi recusado pelo candidato, parece-nos que a mesma equipa não seguiu os “princípios orientadores do Referencial”, nomeadamente os de “adequação e relevância” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 20), já que “não simpatizo com o senhor”, pelo que o formando não estava motivado para reflectir sobre aquela pessoa e, por conseguinte, “preferi explorar uma outra pessoa” (AC2), o que nos parece que delimitou a iniciativa dos formandos, podendo a

equipa ter deixado ao critério destes a escolha da pessoa, contudo a mesma equipa revelou “abertura e flexibilidade” (Gomes, *et al.*, 2006a, p. 21) ao consentir outras sugestões;

2) na opinião de AC2 a oralidade deveria ser um importante critério para a validação das competências, mas não foi, situação criticada pelo formando e que levou a pensar que poderá ser esse um dos motivos pelos quais criticou o Referencial. Relembramos aqui que mais dois adultos do Secundário falaram especificamente do Referencial de Competências-Chave, sendo que ambos referiram que os trabalhos tinham “sempre” (AC5) “em vista o Referencial, o objectivo, podia era seguir o meu caminho, por onde quisesse” (AC1), sendo que este último critica, à semelhança de AC2: “Eu próprio vi os Formadores e toda a gente um pouco confusa, apesar de eu ver que os objectivos eram claros, porque havia aquele Referencial, era preciso fazer aquelas acções e não se sabia bem era como” (AC1);

3) a “parte técnica” (AC2) dos computadores, “BITS e BYTES” (PRA2) que não gostou de tratar e sobre a qual não reteve qualquer aprendizagem significativa (ver a análise de conteúdo do PRA na dimensão valorização da experiência, concretamente nas Áreas de Competências-Chave);

4) na opinião de AC2 a oralidade foi um critério desprezado na avaliação, ao contrário da escrita, pelo que criticou:

Acho que faltou também uma coisa, que é, isso eu disse depois na parte da avaliação, não sei se posso chamar de avaliação, mas na reunião final... acho que a parte oral deveria de contar, porque é assim, eles pedem os trabalhos escritos e é verdade, há quem goste de escrever e [...] há pessoas que se calhar não gostam muito de escrever e talvez safavam-se, entre aspas, muito melhor com a oralidade (AC2).

O escrito no PRA2 parece denunciar que a norma exactidão está presente no processo de RVCC, relatando, ainda assim, a posição das pessoas que desvalorizam e desacreditam o processo de RVAE, ou nas suas palavras:

duvidarem das capacidades dos possíveis alunos, sem se saber quem eram os utentes e quais as capacidades de cada um, para mim era evidente que logo à partida iria haver uma ‘filtragem’ nos utentes, só seriam seleccionados aqueles que demonstrassem o mínimo exigido para tal.

Na sua entrevista, o adulto AC2, do Secundário, foi inscrito na subcategoria norma exacta (posição corroborada pelo entrevistado AC8, de nível B3) com a seguinte frase:

Quando cheguei, quando fui à primeira reunião, uma reunião com [...] perto de cem pessoas talvez que queriam iniciar o processo, [...] o que disseram foi: ‘Não há

aulas', disse: 'Ótimo!', cada um que se desenrasque, faça o trabalho em casa e isso para mim é ótimo porque eu tenho as crianças, tenho o meu trabalho e portanto para mim trabalhar fora de horas é-me essencial... fazer a escola, entre aspas, fora de horas é-me essencial... (AC2).

Por estas palavras parece-nos que se descreveu o objecto na sua evolução e no seu contexto (Stufflebeam & Skinfield, 1987), cuja exactidão poderá ter conferido credibilidade à avaliação; contudo dois adultos do mesmo nível disseram exactamente o oposto, ou seja, um não conseguiu "captar logo do princípio o que é que se pretendia" (AC1) e para outro houve um "equivoco" relativamente à informação dada inicialmente acerca da distribuição dos "créditos" pelas "áreas (AC4). De facto, estes dois últimos discursos não revelaram exactidão na informação e implementação das normas por parte da equipa de formação.

Relativamente à concepção que os autores dos portefólios têm sobre a avaliação, registamos que o portefólio de nível B3 apresentou enunciados e resoluções de fichas de trabalhos, a nível da matemática, intitulando-o de "Actividades específicas" (PRA1). A respeito deste assunto, em sede de entrevista, relembramos que o adulto AC7 referiu: "Estas foram as fichas que nós fizemos lá [folheando o portefólio] [...] eles deram-nos um teste e depois nós tivemos que desenvolver o teste... Actividades... [...] foram estes os testes que nós fizemos lá" (AC7). Pedimos ao entrevistado para desenvolver, pelo que nos disse:

eles [mediadores] dão formação complementar a quem vê que não tem capacidade, ela [formadora] por antecedência já diz: 'Vamos dar sobre isto ou sobre aquilo' [...] é individual, cada um com a professora lá desse dia... [...] ela está ao nosso lado e ela vai perguntando, para chegarmos a isto, ela vai buscando mil e uma maneiras para nos explorar para ver qual é o nosso raciocínio para chegarmos ao ponto final. Sim, ela se vir que vamos por aqui e que já vamos perdidas, ela dá... tipo dá uma pista já certa para nós desenvolvermos essa pista outra vez e... ajuda". (AC7).

Corroborando Gomes, *et al.* (2006b, p. 49), "durante a fase de preparação para a validação de competências deve-se evitar recorrer a situações de demonstração standardizadas, sob a forma de testes, que desvirtuam a finalidade do processo RVCC". Contudo, com base na descrição do entrevistado AC7 e ao questionarmos outro adulto com a mesma opinião, isto é, se a avaliação que ele estava a descrever era composta por uma classificação – "Satisfaz", um "3", um "5" (Entrevistadora) –, o candidato respondeu claramente "não" (AC10), o que nos parece não se

tratar de uma avaliação quantitativa, tendo-os por isso enquadrado na subcategoria avaliação qualitativa.

A auto-avaliação é, lembrando a ANEFA (2000, p. 17), uma técnica privilegiada na avaliação formativa do adulto, fazendo-o reflectir sobre as suas aprendizagens e, por conseguinte, “devem ser disponibilizados instrumentos de avaliação para que o formando possa avaliar a sua própria formação”, o que se verificou no portefólio de nível B3 em dois exercícios elaborados para a mesma actividade: apresentação oral do livro. Numa das fichas, intitulada “Auto-avaliação”, é para colocar uma cruz (x) em cada uma das alíneas, pedindo no primeiro ponto, “faça a sua avaliação enquanto APRESENTADOR do livro” e no segundo, “faça a sua avaliação enquanto OUVINTE” (PRA1). Na nossa opinião, esta actividade ajudou o candidato a reflectir sobre o seu desempenho na representação dos dois papéis, apresentador e espectador/ouvinte: o cumprimento dos seus objectivos, a consecução das suas expectativas em relação a si e aos colegas. A “Actividade – motivação para a Leitura. Apreciação crítica da apresentação oral de livros” (PRA1) sugere sensivelmente o mesmo tipo de reflexão da actividade anteriormente descrita, mas desta vez, o adulto AC7 fez uma exposição escrita, começando com o “comentário” ao “meu colega”, portanto fez uma hetero-avaliação, que no caso foi bastante positiva: “Gostei da sua apresentação e a linguagem utilizada era muito acessível. Os meus parabéns” e acabou com a sua própria auto-avaliação, também benéfica: “Acredito que fiz passar a mensagem do livro ao meu colega” (PRA1). O portefólio do Secundário revela também preocupação/interesse por aspectos auto-avaliativos, na medida em que o candidato AC2 apontou como uma d’ **“As minhas ideias para Combater o Desemprego”**<sup>214</sup>: “Adoptar a noção de portefólio de competências, induzir uma atitude de auto avaliação, apelar a diferentes níveis de competências do utente, ajudar a interpretá-las e a construir um plano de acção a partir deste portefólio de competências” (PRA2).

Quanto ao papel dos adultos na avaliação do processo, o autor do PRA de nível B3 assumiu na entrevista papel central: “o papel principal” (AC7), que pôde ser encontrado no seu PRA, concretamente na apreciação ou avaliação crítica da exposição oral do seu livro, na qual teve o papel central pois era o orador, o qual foi um sucesso, “uma vez que este [colega] mostrou-se interessado” (PRA2). Por seu turno, pela análise do PRA2, consideramos que o autor demonstrou um papel “o mais activo possível activo, porque [...] estamos a demonstrar alguma

---

<sup>214</sup> Negrito no original.

coisa ou queremos demonstrar alguma coisa, queremos validar aquilo que somos”, explicando que o seu “papel activo” não foi “só pelos meus trabalhos”, mas também “nas sessões [...] na comunicação, na forma como debatemos as ideias” (AC2). Acrescentou que “está em causa [...] a minha pessoa”, reportando-se assim à individualidade do processo, que pressupõe um papel interno / interior, que pressupõe uma compreensão a partir do interior da pessoa Roullier (2008), não descurando um papel que comportou um “sentido crítico”, que na sua perspectiva significou “saber responder o porquê da nossa crítica” (AC2), respeitando a opinião dos outros e vice-versa, explicando assim o papel auto e hetero-crítico, sendo que todos estes aspectos (conceptualmente imbricados) parecem-nos espelhados na reflexão do autor acerca dos prós e contras dos CNO, cujo conteúdo do PRA2 aponta:

Most of the persons that disagree are afraid that we are going to take the chance of the younger students are unemployed to get a job. I have also read some comments like ‘that we have paid to have our sons at the university, and now these people are taking their jobs’ or ‘We have to study 12 years but they can have 12<sup>th</sup> in one year’. In my opinion this ideas are totally wrong, for the students I recommend to keep on studying to get a university degree or a course and to achieve their goals. To the unemployed, go back to school, any school, try to learn a different profession, or start your own business. Just don’t blame ‘US’<sup>215</sup>.

A avaliação como regulação foi facilmente identificada nos PRA, na medida em que, como analisámos aquando da dimensão valorização da experiência, vimos que Áreas de Competências-Chave foram abundantemente evidentes na organização e estrutura dos portefólios, assim como nos seus conteúdos, sendo que os trabalhos foram sendo corrigidos, melhorados para evidenciarem determinadas competências dos adultos. Assim, na análise das entrevistas inferimos em relação à auto-regulação (apontada pelo entrevistado AC3, do Secundário) e à hetero-regulação (AC2 e AC5, do mesmo nível), porque foi sugerida pelos mediadores:

[os mediadores] disseram [...]: “Vá fazer a sua história de vida”, [...] e a partir daí foram-me pedindo certos e determinados... pedindo entre aspas, porque são feitas sugestões: ‘Faça isto e faça aquilo’ e nós aceitamos ou não. As que fizeram em relação a mim, acho que [...] foram muito acertadas, também porque na história de vida talvez estivesse bem escrita e explicito aquilo que eu fazia e que eu gostava de fazer (AC2).

---

<sup>215</sup> “A maior parte das pessoas que discordam [da existência dos CNO] têm medo que nós tiremos as oportunidades aos jovens estudantes desempregados para arranjam emprego. Eu também li alguns comentários de género ‘nós pagámos para ter os nossos filhos na universidade, e agora estas pessoas estão a tirar-lhes os empregos’ ou ‘Nós temos que estudar 12 anos mas eles podem ter o 12.º Ano apenas num ano’. Na minha opinião estas ideias estão completamente erradas, aos estudantes recomendo que continuem os estudos para tirar um curso superior e que concretizem os seus objectivos. Aos desempregados, sugiro que voltem à escola, qualquer uma, que tentem aprender uma profissão diferente, ou que iniciem o seu próprio negócio. Simplesmente não ‘NOS’ censurem” (PRA2). (Tradução da investigadora).

#### **5.2.4. Dimensão autonomia / participação do sujeito**

Tal como inferido aquando da análise das entrevistas, consideramos que a análise de conteúdo dos PRA, no que se refere à dimensão autonomia / participação do sujeito, deve ser analisada de acordo com o nível do construído (Figari, 1996), na medida em que a participação dos sujeitos nos seus percursos de RVCC, transcritas nos seus portefólios, e a aprendizagem que daí adveio, foi sendo construída durante esse processo, tendo em conta o CNO da Escola Delta em que os adultos estavam inseridos e todos os dispositivos nacionais e institucionais que estavam ao serviço dos actores do Centro.

Muitas das evidências que fundamentam a presente dimensão em análise, foram já usadas nas dimensões anteriores, pois consideramos que a descrição de uma qualquer situação de vida pode servir os propósitos de mais do que uma dimensão.

Relativamente à participação dos adultos durante o percurso de RVCC, consideramos que (tal como aconteceu na análise das entrevistas), no que diz respeito às modalidades, a participação auto-proposta (por contraposição a sugestão) foi registada apenas pelo autor do portefólio do Secundário, na medida em que recordamos que o candidato AC2 se opôs a desenvolver a biografia de determinada individualidade, tendo auto-proposto “explorar uma outra pessoa” (AC2): “Robert Reid Kalley” (PRA2), o que foi aceite pelos mediadores. De acordo com os resultados da análise das entrevistas, todos os restantes candidatos foram registados na participação hetero-proposta. Lembramos aqui que a hetero-participação (porque sugerida pelo mediador) é uma participação-regulação, ou seja, os mediadores estimulavam o adulto a realizar os trabalhos, ao que parece ser, portanto, uma forma de regulação, admitida e prevista não só entre mediadores, mas também pelos adultos. Todo o PRA1 fundamenta a participação hetero-proposta, pois resultou de sugestões dos mediadores, todavia destacamos o seguinte, por revelar apoio na elaboração do portefólio, ajuda esta regulada, consentida e apreciada pelo autor: “Desde já agradeço a todos o carinho, a amizade, a espontaneidade e a simplicidade com que me ajudaram a elaborar este trabalho. É bom saber que estou rodeada de pessoas maravilhosas que fazem de mim um ser repleto de coragem e felicidade” (PRA 1).

Consideramos que no adulto AC2 prevaleceu uma percepção da sua própria participação como activa (tal como aconteceu como o adulto AC9, do Básico, tendo-se entretanto



registado outras<sup>216</sup>), “porque eu também sou de dar as opiniões e [...] quando não gostava muito de uma coisa, quando não concordava com este ou aquele método era a primeira a dizer” (mesmo tendo sido considerada também a participação mediana / incerta, na análise das entrevistas, a par do seu colega AC1), pois o seu PRA parece imprimir essa dinâmica na forma prática, descritiva e (por que não dizer) activa com que descreveu os factos, que se pode exemplificar com a sua passagem pelo CNO da Escola Delta: “propus-me efectuar um percurso que chegou ao fim, é gratificante” (PRA2).

O mesmo adulto, ao contrário dos restantes entrevistados que foram registados na participação formal, parece reflectir uma lógica de participação informal no processo de RVCC, referindo-se informalmente à última reunião, a de avaliação: “No final eu acho que estivemos lá nesse processo de validação, acho que estivemos assim à conversa sobre o que é que eu tinha achado de... [...] acho que tivemos lá assim uma conversa mais ou menos curta, porque [...] o tempo é limitado” (AC2). Quanto aos graus da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências, ambos os autores dos PRA, AC7, de nível B3 (assim como mais dois adultos do Básico, enquanto outros dois foram inscritos na participação regular) e AC2, do Secundário (tal como os restantes adultos deste nível) parecem ter revelado sinais de participação total: i) “Aquilo lá temos todos que participar, temos que participar todos” (AC7), que no PRA1 está registado da seguinte forma: “a equipa que nos acompanhava era formidável, deixando-nos à vontade em todos os aspectos. O grupo em que estava integrada era muito aberto [...] ajudávamo-nos mutuamente”; ii) “Tudo! Fiz tudo... [...] É assim: [...] se aquilo somos nós, [...] Somos nós que estamos a fazer, somos nós as competências, só mesmo nós é que podemos... demonstrar aquilo que valemos!” (AC2), cujo PRA2 reflectiu estas últimas palavras, ao referir-se à insistência na reflexividade que os mediadores requereram dos adultos: “I am learning a lot with all the research and this exercise of reflection it’s a growing process as a person and also for my personal knowledge”<sup>217</sup>.

Já no que concerne aos domínios da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências, parece-nos que os entrevistados, autores dos PRA, tenderam a inscrever-se numa definição total do dispositivo, cujas palavras referiram:

---

<sup>216</sup> Consultar a análise de conteúdo das entrevistas referente à dimensão participação dos adultos no processo de RVCC, mais concretamente a categoria percepção da participação dos adultos e subcategorias.

<sup>217</sup> Estou a aprender imenso com toda esta pesquisa e este exercício reflexivo é um processo de crescimento pessoal e também dos meus próprios conhecimentos” (PRA2). Tradução da investigadora.

“aquilo é um processo que nós não temos que atingir x para passarmos à fase seguinte” (AC7); “quando não concordava com este ou aquele método era a primeira a dizer. [...] Quando vamos pesquisar sobre trabalhos, pelo menos eu fiz imensas pesquisas” (AC2). A última citação do PRA2 (em inglês) serve, quanto a nós, os propósitos também da definição total que o formando AC2 fez do dispositivo; enquanto a seguinte frase manuscrita fundamenta as palavras do adulto AC7, ditas durante a entrevista, “os trabalhos que nos propunham eram com o intuito de explorar na mais diversas áreas, quanto a mim um trabalho muito bem conseguido” (PRA1).

Nos níveis de participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências, considerámos aquando da análise das entrevistas, que a frase anteriormente citada do adulto de nível B3, “aquilo é um processo que nós não temos que atingir x para passarmos à fase seguinte” (AC7), parece relatar também, para além do aludido, um processo técnico-burocrático. Já o adulto do Secundário, AC2, foi considerado, a partir da análise do seu discurso, na subcategoria<sup>218</sup> estimulador de competências académicas já existentes, relatando especificamente a recuperação do “hábito da escrita e da leitura”, contudo verbalizou que o facto de ter terminado o processo de RVCC provocou um “vazio, sei que vou sentir aquela necessidade de voltar a estudar” (AC2). No seu PRA parecem espelhar aquelas orações, ao lermos que “nem todas as pessoas tiveram a ‘sorte’ ou capacidade de poder fazer a escolaridade obrigatória, mas aprenderam com a prática do dia a dia” (PRA2). Para o último adulto a sua participação nos mesmos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências parecem estar também ao nível da desocultação de novas aprendizagens por considerar ser este “um processo enriquecedor” e de “muita aprendizagem também” (AC2), que o seu portefólio comprovou: “Some of us work a lot to be professionals in our jobs, and we deserve to be recognized through our work”<sup>219</sup> (PRA2).

---

<sup>218</sup> Para mais informações sobre as restantes subcategorias encontradas, consultar a análise de conteúdo das entrevistas referente à subdimensão participação dos adultos no processo de RVCC, mais concretamente a categoria e subcategorias níveis de participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências.

<sup>219</sup> “Alguns de nós trabalhamos muito para sermos competentes nos nossos trabalhos, e nós (frequentadores dos CNO) merecemos ser reconhecidos pelos nossos trabalhos” (PRA2). Tradução da investigadora.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Considerações finais**

Com a consecução de um trabalho de investigação centrado na interpretação de uma problemática educativa inovadora, relativamente recente e, por isso, ainda pouco estudada, o RVAE dos adultos no âmbito da Educação/Formação ao Longo da Vida, (cuja nova ordem mundial, a globalização e a complexidade imprimiram o seu aparecimento num contexto singrado por grandes mudanças culturais, económicas, sociais e tecnológicas), trilhámos um caminho investigativo que, em vez de se assumir como terminado, antes facilitou a emergência de dados relevantes para a reflexão, contribuindo, na nossa opinião, para o aprofundamento da problemática aludida.

Assim, durante o nosso percurso de investigação, para lá de reunirmos quadros teóricos e analíticos capazes de reforçar a pertinência da pergunta de partida e das questões formuladas, surgiram-nos outras e novas interrogações sobre esta problemática. Por conseguinte, não podemos finalizar este trabalho com a exposição de um conjunto de inferências apresentadas como dados inalteráveis e circunscritos às hipóteses que serviram de alicerce para o estudo que, mesmo tendo-se revelado indispensáveis à eficaz prossecução da pesquisa, evocámo-las insuficientes para dar conta da profunda complexidade dos fenómenos envolvidos.

Tal como defende o poeta Andaluz, António Machado Ruiz, “Caminante no hay camino, se hace camino al andar...”, fomos desenhando o caminho no qual sentimos a necessidade permanente de associar a reflexão teórica (para aferir a pertinência do quadro teórico que, por ser tão vasto, tivemos que o circunscrever ao que pensámos melhor responder às questões de investigação) e o trabalho de terreno, em busca de dispositivos que pudessem objectivar as dimensões e os elementos caracterizadores da situação, os quais facilitassem uma leitura credível e (in)formada da realidade. Assim, foi-se caminhando até à construção de um quadro compreensivo da problemática do RVCC dos adultos.

Contudo, como estas novas práticas de RVAE são palcos de tensões (Pires, 2002), de conflitos (Pires, 2002, 2006) e de paradoxos (Pires, 2002, 2006; Canário, 2006), assim como de dificuldades e de complexidades (Cavaco, 2007) “entre diferentes lógicas, modelos teóricos e metodologias”, impõe-se “a necessidade de continuar um caminho de reflexão e aprofundamento permanente e a elaboração de novos referenciais, tanto teóricos como de acção” (Pires, 2002, pp. 555-556). Tais práticas – a funcionar, nomeadamente, nos CNO –

valorizam as aprendizagens não-formais e informais dos adultos, adquiridas durante as suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais (Pires, 2002) e constituem-se como um instrumento de reforço e de facilitação da qualificação escolar e profissional da população adulta, pois visam colmatar o problema de baixos índices de qualificação escolar e profissional da população adulta portuguesa: “Os CRVCC impõem-se pela sua credibilidade, mas são um sistema frágil, sendo necessário manter uma vigilância crítica. Não podem qualificar administrativamente, nem colocar a certificação como objectivo central” (Nóvoa, 2006). Assim, a par do confronto constante entre os que defendem uma cultura especificamente escolar e os que acreditam na pessoa, na vida, na aprendizagem experiencial, os CNO são hoje encarados como um produto, não inédito, mas resultante de várias gerações de investigadores nesta matéria.

Enquanto pesquisadores optámos, para o específico estudo, por uma investigação de natureza qualitativa, em que o estudo de caso de uma organização (Bogdan & Biklen, 1994) foi a nossa estratégia metodológica (Bell, 1997), na medida em que retratámos uma realidade organizacional na sua dinâmica e multiplicidade de aspectos. A amostra foi constituída pelos responsáveis pela formação ( $n = 12$ ) e pelos formandos ( $n = 10$ ) que obtiveram a certificação de nível B3 (cinco) e do Secundário (cinco) no CNO da Escola Delta. A pesquisa documental foi o método de recolha e de verificação de dados, atribuindo um especial enfoque aos Referenciais de Competências-Chave, de nível Básico e Secundário e às investigações científicas de Pires (2002), Machado (2007) e Cavaco (2008). Por sua vez, os instrumentos de recolha de dados foram, principalmente, a entrevista semi-estruturada e os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens (sendo que as Sessões de Júri a que assistimos e o Curso de Formação “Avaliação e Validação de Competências adquiridas em Contextos Não Formais ou Informais” que realizámos, assumiram-se como instrumentos de apoio e de compreensão dos outros dois evocados). A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise de dados (Quivy & Campenhoudt, 2003) obtidos, principalmente, a partir das entrevistas e dos PRA. Após a realização das entrevistas, fizemos uma leitura global das mesmas, através da qual definimos as principais categorias de análise emergentes no discurso dos participantes, seguindo-se a construção de uma matriz de análise a partir do sistema de dimensões e de categorização a qual foi aplicada, dedutivamente, às entrevistas e aos PRA abordando, assim, as seguintes dimensões: reconhecimento social; valorização da experiência; autonomia/participação do sujeito e regulação/acompanhamento. Nessa análise, adoptámos o modelo ICP (Figari, 2006). A análise

de conteúdo da totalidade das entrevistas e dos portefólios foi feita de acordo com as quatro dimensões nucleares do nosso estudo, adaptado à realidade dos processos de RVCC.

No caso das entrevistas aos adultos (AC), analisámos a dimensão reconhecimento social e concluímos sobre as razões pelas quais os adultos se inscreveram no CNO. Verificámos que os motivos foram de diversa ordem, justificando-os com a andragogia, que preconiza determinadas situações de aprendizagem dos adultos (Knowles, 1989). A necessidade de saber, que alguns adultos de nível B3 e do Secundário verbalizaram, devido ao facto de terem abandonado precocemente o ensino formal, revelou-se através da necessidade de continuar a estudar e completar o ciclo correspondente, sendo que outros revelaram interesse em ingressar na Universidade. A vontade de aprender, no seguimento da situação anterior, ou a vontade de (re)iniciarem o processo de aprendizagem dependeu, em alguns casos, dos seus desejos (ou “sonhos”) pessoais e, noutros casos, poderia significar uma melhoria da vida profissional, devido à certificação obtida. Assim, corroboramos Pires (2002), ao afirmar que a orientação para a aprendizagem se deslocou de uma centração no assunto para uma centração no problema. Foi, também, observado no nosso estudo que o processo de RVCC era mais acessível do que o ensino recorrente, não se referindo aos conteúdos programáticos – apesar de se depreender que o facto de não terem “aulas” (ao mesmo nível do ensino tradicional), mas sessões, representava uma vantagem – para além de também não se exigir a presença diária, por ex. em horas pós-laborais, o que se repercutia negativamente na vida familiar dos candidatos e levou a que uns desistissem e outros completassem o ensino recorrente, mas com muito sacrifício pessoal e familiar. Outros, ainda, consideraram esta como uma oportunidade única a nível político, logo de louvar e aproveitar, ideia não só verbalizada nas entrevistas por adultos dos dois níveis, assim como registada no PRA1. Assim, parece-nos que os adultos orientaram a sua aprendizagem tendo em mente que a Iniciativa Novas Oportunidade poderia potencialmente assumir-se como a metáfora da abertura da porta, a nível de mais qualificação e possíveis progressão académica e profissional (Lopes, *et al.*, 2009) que é sintomática do reconhecimento como dinâmica de auto-realização pessoal e de afirmação social/profissional dos mesmos (Equipa RVCC da DGFV & Leiria, 2002). Desta forma, tal como revela a investigação de Pires (2002), o conceito de si próprio (*self-concept*) evoluiu de um ser humano de personalidade dependente para um ser humano auto-dirigido (*self-directing*) que, no nosso estudo, também surgiu como uma espécie de desafio pessoal, um (re)conhecimento da pessoa em si e do que isto significa. Tal como Lopes,

*et al.* (2009), consideramos que o principal ganho verificado estará relacionado com aspectos ligados à majoração do eu. A experiência parece assumir o seguinte papel: os adultos dos dois níveis encararam-se a si mesmos como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, principal recurso para a realização do processo (Knowles, 1989), valorizando-se a ALV do adulto, assim como se pressupôs a centralidade do sujeito e a continuidade do processo educativo no espaço e no tempo (Pires, 2007), pois o património experiencial de cada pessoa é o seu melhor recurso na realização de novas aprendizagens (Canário, 2006). No seguimento do estudo de Pires (2002), apesar de se identificarem factores motivacionais externos, em relação à expectativa da promoção profissional, a maior motivação dos adultos em frequentar a formação encontrou-se nas suas pressões e/ou estímulos internos (satisfação pessoal e profissional, melhoria da qualidade de vida e auto-estima).

Também segundo os mediadores, a grande motivação dos adultos em frequentar o CNO residiu nos estímulos de natureza interna, nomeadamente, a satisfação pessoal e a auto-estima.

A entrevista à Coordenadora Regional do CNO (CR) também questionou acerca dos motivos da inscrição dos adultos num Centro, sendo que, também ela considerou que os motivos que mais impulsionaram os candidatos a frequentar a formação foram os estímulos de natureza interna, concretamente a satisfação pessoal e a auto-estima. Por conseguinte, verificámos que a frequência dos adultos num CNO se deveu, nas opiniões dos entrevistados, a motivos de natureza interna, com enfoque na satisfação pessoal e na auto-estima.

O estudo de Cavaco (2008, p. 565) registou que “as políticas e práticas de RVCC se enquadram numa estratégia mais global, na qual se responsabilizam os adultos pela *gestão de si* <sup>220</sup>, através do recurso a ‘soluções de carácter biográfico’ (Lima, 2005, p. 54), para resolver problemas estruturais, tais como a baixa escolaridade da população portuguesa e o desemprego”.

Os Portefólios Reflexivos de Aprendizagem testemunharam as razões que levaram os adultos a deixar de estudar, sendo que pela análise de conteúdo, poder-se-á considerar que o principal motivo foi a questão financeira. Esta é uma situação comum a milhares de adultos portugueses que, não tendo recursos económicos, nem ajudas do Estado, se limitavam ao

---

<sup>220</sup> Itálico no original.

cumprimento da escolaridade obrigatória. Assim, este processo de RVCC poderá considerar-se um desígnio, ao mesmo tempo que uma oportunidade para o aumento da escolaridade da população adulta, como foi defendido pelos entrevistados AC.

Relativamente às expectativas intrínsecas, os desejos / necessidades *a priori* de cada adulto, concluímos que os adultos dos dois níveis revelaram que os demais actores denunciaram certo respeito pelos seus desejos, necessidades e expectativas sendo, contudo, que as respostas dos adultos do Secundário foram mais hesitantes comparativamente com as dos adultos de nível B3, pensando que isso se deveu ao facto de este último estar instituído há mais tempo, o que fez provavelmente com que a equipa do Básico fosse mais experiente e experimentada. Para os adultos de nível B3, as expectativas revelaram-se em dois níveis opostos, desde a inexistência de expectativas pré-definidas, passando por expectativas de dificuldade em relação ao processo de RVCC. Também os adultos do 12.º ano demonstraram ter diferentes níveis de expectativas em relação ao processo de RVCC, que foram, para a maioria, totalmente satisfeitas. Um candidato do Secundário verbalizou o facto de o processo ter demorado demasiado tempo, desde a inscrição até à certificação, o que se deveu ao facto de existirem poucos mediadores para um elevado número de inscritos. Estas são dificuldades admitidas pelos órgãos políticos, revelando uma certa representatividade a nível nacional. Capucha (2008b, p. 25) reconhece que “para atingir tais metas é preciso ‘acelerar’ o ritmo da certificação de adultos para alcançar o objectivo de um milhão de certificados em 2010 no âmbito do Programa Novas Oportunidades”.

Para os dois níveis (B3 e Secundário), o contexto de análise foi percebido face à realidade individual, social e profissional, assim como as suas competências se submeteram a um processo de avaliação diagnóstica pois, no dizer de Hadji (1994), tem como função a orientação, na medida em que “o contacto com os adultos pouco escolarizados e o conhecimento do seu percurso de vida permite aos técnicos dos CRVCC realizar um diagnóstico sobre os seus saberes, competências, áreas de interesse e projectos de vida” (Cavaco, 2008, p. 564).

Relativamente à frequência do processo de RVCC, os adultos manifestaram uma certa satisfação pela valorização que os mediadores tiveram perante os seus AE. Contudo, os adultos do Básico, B3, sentiram-se relativamente mais motivados em comparação com os do Secundário, o que pensamos dever-se ao facto de os cinco adultos terem sido dos primeiros a obter certificação no CNO da Escola Delta, ao nível do Secundário. As aprendizagens



suportaram-se no Referencial de Competências Chave, que os adultos do Secundário, assim como a equipa técnico-pedagógica, não conheciam muito bem.

Ao questionarmos os adultos acerca das suas concepções / percepções de avaliação, revelaram uma concepção de avaliação como valorização da sua pessoa, pelas suas histórias de vida e pelos trabalhos realizados, na medida em que os mediadores orientavam-nos de forma a perceberem o que estavam a fazer. Trata-se de um “paradigma dialéctico da avaliação”, que interroga a forma tradicional de “construção de indicadores” e a aceitação de “metodologias clássicas”, não se restringindo a aplicar os “dispositivos uniformes” aquando da avaliação do processo de RVCC (Figari, 2008 p. 69).

A avaliação dos AE parece ter cumprido uma função formativa, como forma de regulação (Allal, *et al.*, 1979, *apud* De Ketele, 1993; Alves, 2004), na medida em que os trabalhos propostos pelos formadores e profissionais de RVC foram devolvidos aos adultos para melhorias (De Ketele & Roegiers, 1999), culminando com a evidenciação das suas competências, que foram lidas com base no contexto institucional e no Referencial de Competências, na medida em que os trabalhos se destinavam à realização do PRA que, na sua elaboração, pressupôs as orientações daquele Referencial.

Relativamente à relação da avaliação com as experiências de vida, concluímos por uma avaliação de saber-fazer prático, testemunhada nas entrevistas e nos PRA, pois todos os trabalhos são baseados na vida pessoal ou profissional.

Com base em De Ketele e Roegiers (1999), indagámos se os critérios de avaliação estiveram ou não presentes no decurso do processo avaliativo dos AE e, à excepção dos critérios de aperfeiçoamento e qualidade do funcionamento, os restantes critérios estiveram presentes. Os critérios de correcção, associados às recolhas de informação escritas, foram os mais referidos, seguidos dos critérios de apreciação e dos critérios de satisfação, o que denota uma avaliação de saber-fazer prático. Os critérios comportamentais, ao envolverem informação dada espontaneamente, assim como a autonomia no trabalho, relacionaram-se com o saber-ser, em que o candidato revelou ter tido a liberdade de colocar a sua imaginação a funcionar, ao (d)escrever a sua vida. Os critérios de eficácia reportaram-se à qualidade do produto. Os critérios de orientação referiram-se à orientação dos entrevistados por parte dos mediadores. Por fim, nos critérios de selecção foi referida a função do júri final.

Relativamente à o autonomia/participação dos adultos, apareceu-nos evidenciada a participação dos sujeitos em todo o processo de RVCC, nomeadamente, os adultos foram participativos e cooperantes na elaboração possível dos dispositivos nacionais em uso no(s) Centro(s): são os adultos quem mais determina sobre o que se faz e sobre o modo como se faz.

### **Mudanças operadas pelo processo de RVCC**

As mudanças que o processo de RVCC efectuou na vida pessoal e/ou profissional, após ter cumprido a função de certificação da avaliação foram, essencialmente, mudanças emergidas mais a nível dos seus actos, dos seus pensamentos, fazendo cada um reflectir sobre a pessoa que foi, a que é e a que gostará ou poderá vir a ser, aumentando a sua auto-estima. É, nas palavras de Paulo Freire (1972), a conscientização do sujeito, ou seja, o processo pelo qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é moldado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais. Assim, a conscientização impele a consciência crítica, a capacidade de reflectir e de agir sobre esse mundo, com vista à sua transformação. A educação é perspectivada como a prática da liberdade, em que o indivíduo se desoculta, atingindo um nível de humanidade, e ao agir sobre o mundo, transforma-o. Contudo, advertimos, à semelhança de Cavaco (2008, p. 570) que a

avaliação de competências repercute-se directamente nas questões identitárias. Se a avaliação é positiva pode contribuir para elevar a auto-estima e o autoconceito, mas se não é positiva o adulto sente a negação do reconhecimento, o que pode ter efeitos muito negativos na sua identidade.

Deparamos que situação análoga aconteceu relativamente à categoria relação da aquisição / validação de competências com a resolução de problemas quotidianos, inferindo que, também aqui, a repercussão foi mais a nível pessoal, cujos discursos dos entrevistados apontaram para um maior número de registos nas competências validadas com repercussão na resolução de situações-problema. A este propósito, Freire (1994, p. 140) escreve: “mesmo sem se submeter à análise crítica e rigorosa, que permitiria a seu sujeito ir mais além do ‘senso comum’, a prática lhe oferece, não obstante, um certo saber operativo. Não lhe dá, contudo, a razão de ser mais profunda do próprio saber”.

No que se refere ao aprofundamento de certas áreas, tal como aponta o estudo de Cavaco (2008, p. 572):

As situações-problema baseiam-se em exercícios que exigem a mobilização de competências muito diversificadas, em várias áreas do saber (matemática, língua portuguesa, cidadania, tecnologias da informação e comunicação), numa tentativa de testar as competências dos adultos.

Consideramos que as mudanças que o processo de RVCC efectuou na vida pessoal e/ou profissional, assim como a relação da aquisição / validação de competências com a resolução de problemas quotidianos se situam ao nível do produzido de Figari (1996), os efeitos – o que aconteceu depois da certificação –, podendo induzir, não só através dos resultados da análise das entrevistas, mas também pela análise dos portefólios, que o processo de RVCC alterou, essencialmente, a forma como os adultos se viam, aumentando a sua auto-estima, ficando então registado um tipo de repercussão mais a nível pessoal. Assim, à dimensão do produzido associámos o produto, o resultado final, o momento mais aguardado pelos adultos, uma vez que, sendo posterior à acção, viram as suas competências certificadas, através do certificado/diploma. Neste momento, a avaliação cumpriu, por conseguinte, a função de certificação, porque controlou as aquisições que decorreram num determinado momento do passado (Pacheco, 1994), processou-se no final do processo (De Ketele & Roegiers, 1999) e encontrou-se “ao serviço da função”, ao “saber se determinada pessoa corresponde ao perfil esperado [...] para esta função” (*ibidem*, p. 57).

Capucha (2009, pp. 1-3) destaca as principais inferências da dimensão reconhecimento social, na percepção que os mediadores assumiram do percurso de RVCC dos adultos:

Verifica-se [...] um efeito generalizado de reforço da auto-estima e, acima de tudo, de valorização do saber e da motivação para novas aprendizagens. Isto é, valorizam-se os aspectos mais associados às capacidades individuais e ao reconhecimento social. Valoriza-se ainda fortemente o potencial de adaptação e preparação para as mutações no mercado de trabalho e a consequente contribuição para a produtividade das empresas e a modernização estrutural da economia. Vão existindo casos de impacto directo nas carreiras profissionais os quais são, porém, por natureza, mais diferidos no tempo e, por enquanto, menos frequentes.

### **Impacto do CNO na região**

A partir da análise de conteúdo às entrevistas da Directora e do Coordenador do CNO da Escola Delta estudámos o impacto do CNO na região, a divulgação / adesão do (ao) CNO, o levantamento das necessidades da população e função(ões) do CNO no meio onde está inserido.

Concluimos que houve um forte impacto a nível social e político, apesar de ter havido resistência à mudança, dado que o processo se constituiu numa novidade. Desde a implementação do CNO, em 2004, que era difícil provar à população que o processo de RVCC constituía uma alternativa “com o mesmo valor que as Escolas, que o processo formal” (D), o que traduz o peso e a tradição do ensino formal. Também o estudo de Pires (2002, p. 147) revelou que:

Só muito recentemente se tem vindo a valorizar a dimensão experiencial da aprendizagem no processo de formação dos adultos; tradicionalmente, o enfoque privilegiado tem sido posto nas aprendizagens formais, que se realizam nos contextos de educação/formação formais e institucionalizados, remetendo para segundo plano todas as aprendizagens adquiridas à margem dos sistemas de educação/formação.

Ainda os “Resultados 2010 da Avaliação Externa das Novas Oportunidades realizada pelo Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa” (Carneiro, *et al.*, 2010) referem que a Iniciativa Novas Oportunidades nasceu para responder a um imperativo de justiça e de necessidade: o de mobilizar o elevado número de adultos portugueses detentores de baixas qualificações para um novo modelo de oferta educativa, desenvolvido de forma inovadora para reconhecer as competências adquiridas por via não formal e informal e para oferecer os complementos de formação indispensáveis para uma certificação formal de qualificações básicas ou secundárias e profissionais.

Neste sentido, um dos responsáveis intervenientes no nosso estudo sugere um “desafio” (D): a criação de uma equipa que acreditasse no processo de RVCC, que mudasse a forma de estar, de avaliar para identificar. Cavaco (2008) alerta, na sua investigação, para a especificidade e as dificuldades sentidas pelas equipas de RVCC, pelo carácter inovador das práticas de RVAE.

Relativamente ao impacto social, após a certificação, os indivíduos davam conta dos benefícios para as suas vidas, pois para lá da importância do ponto de vista profissional ou de qualificação, destacavam essencialmente a importância a nível pessoal, o bem-estar consigo próprios e o facto de “já não ter que pôr na ficha dos filhos que tem a 4.<sup>a</sup> classe e passa a ter o 6.º ou o 9.º Ano em função dos casos” (CC). O CNO teve, também, impacto sócio-político, na medida em que, para além dos políticos que estavam no governo (defensores da Iniciativa Novas Oportunidades), também a oposição parecia começar a convergir quanto à importância do processo de RVCC. A este propósito, os Resultados 2010 da Iniciativa Novas Oportunidades,

(Carneiro, *et al.*, 2010, pp. 4-5), parecem corroborar o aludido, na medida em a Política Pública, fundada em necessidade conhecida e estudada, gerou “Adesão e tornou-se Marca Pública, hoje já percebida generalizadamente por público, profissionais e outros actores (designadamente empresas/entidades empregadoras)”, em que a adesão das populações à dita Iniciativa é, “pela sua expressão quantitativa e temporal, um caso único e destacado no panorama das políticas públicas de educação-formação de adultos, seja em Portugal, seja mesmo no contexto europeu”.

Relativamente à divulgação do CNO, os entrevistados concordaram que a adesão do público ascendeu as suas próprias expectativas, pelo grande número de inscritos, aos quais tinham dificuldade em dar resposta, o que já foi vastamente demonstrado e fundamentado nesta investigação. A publicidade era feita “boca a boca” (CC), pelos próprios candidatos, que assim iam passando um testemunho positivo a outros potenciais interessados em frequentar o processo de RVAE.

Quanto à(s) função(ões) do CNO no meio envolvente, os entrevistados referiram-se ao reconhecimento, validação e certificação de competências, como função inquestionável.

No que concerne à valorização das aprendizagens experienciais e histórias de vida, todos os entrevistados dos dois níveis referiram a importância que o processo de valorização da experiência teve na sua vida pessoal e profissional. À semelhança, a valorização das experiências e histórias de vida pareceu-nos bem visível nos PRA, pela forma como ambos escreveram e descreveram as suas vidas, com um certo orgulho e entusiasmo.

Por sua vez, relativamente ao papel que os mediadores atribuíram à experiência do adulto, a maior parte dos mediadores pareceram-nos valorizar as experiências de vida dos adultos, ao passo que o reconhecimento da experiência e a experiência profissional não nos apareceram tão evidentes como o primeiro.

Os entrevistados consideraram que, durante o processo de RVCC, as práticas adoptadas pelos mediadores não só valorizaram as suas experiências / histórias de vida, como possibilitaram a mobilização de saberes, levando alguns adultos dos dois níveis a referir-se às leituras e pesquisas realizadas sobre determinados assuntos.

A leitura enriquece e flexibiliza as estruturas mentais do indivíduo facilitando novas aprendizagens e ajudando-o a ter consciência do mundo que o rodeia através de conhecimentos reproduzidos em diferentes suportes tecnológicos, a desenvolver o sentido estético e a entender simbologias.

O acto de escrita, como o da leitura, para além de ajudar o indivíduo a estruturar e desenvolver os seus esquemas mentais, é indispensável também ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo numa sociedade onde impera a língua escrita (Alonso, *et al.*, 2002, p. 33).

Este processo de RVCC parece também ter possibilitado a re-estruturação das formas de pensamento, como forma de ser capaz de repensar o passado para construir o futuro. Pires (2002) defende que é pela experiência que o sujeito estabelece a sua relação com o mundo, com os outros e que se constrói a si próprio, pois a experiência está no centro de toda a actividade. Por seu lado, para Freire (1994) a experiência da criança de ontem e a actividade educativa, logo, política, do homem de hoje, têm que ser entendidas juntamente. De acordo com Dewey (1971) são dois os princípios a ter em conta na experiência: a continuidade experiencial supõe que qualquer experiência transporta algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes, conduzindo a um crescimento contínuo da educação; e a interacção presume que uma experiência é o que é porque uma transacção ocorreu entre o indivíduo e o seu meio.

A consciencialização dos AE traduziu-se no pensar, no mostrar ao adulto que era capaz. De acordo com Pires (2002, p. 187), o processo de RVCC “exige [...] a responsabilização da pessoa num processo de auto-avaliação, o que se articula com questões identitárias, reforçando ou fragilizando a imagem de si própria”, o que é também corroborado no estudo de Cavaco (2008).

A valorização dos AE e histórias de vida foi analisada também com base nos temas desenvolvidos em cada Área de Competências-Chave e preferências dos adultos pelas mesmas. Conseguimos visualizar que foram vários os temas tratados no PRA1 e no PRA2 e que as preferências dos adultos pelos temas dependeram da personalidade e experiência de cada um. Quanto às preferências dos adultos pelas Áreas de Competências-Chave, ou seja, o que os adultos menos gostaram e o que eles mais gostaram de abordar no seu percurso, as respostas foram igualmente variadas.

Na relação dos seus trabalhos com as experiências de vida, o portefólio surgiu como um importante instrumento de aprendizagem e avaliação, parecendo existir uma relação muito próxima entre cada candidato e o seu portefólio, na medida em que, corroborando Branco

(2008), é o baú de recordações. A este propósito, Behrens (2008) atenta para o facto de que mesmo que a história descreva o vivido da pessoa, ela transforma a realidade para valorizar a identidade do sujeito, contudo a história não deixa de ser verdadeira, porque é a expressão da essência do actor. Assim, o adulto desencadeia um processo cognitivo, no sentido em que a escrita, ao permitir um recuo relativamente aos acontecimentos vividos, reflecte sobre eles e perspectiva-os.

Questionados os mediadores acerca das actividades propostas para evidenciar as experiências dos adultos, verificámos que praticamente a totalidade verbalizou as histórias de vida por permitirem a mobilização de saberes, a consciencialização dos AE e a apropriação da experiência. A reestruturação das formas de pensamento foi menos enunciada.

As áreas de formação / construção curricular – em que os adultos deambularam acerca das dificuldades ou não sentidas nas Áreas de Competências-Chave – foram, neste trabalho, entendidas à luz de Quintas (2008), a qual conclui que a construção curricular assenta na crença de que a vida de todos os dias se pode constituir no objecto da acção pedagógica e que os conhecimentos e as competências adquirem mais sentido quando transportadas para o quotidiano dos formandos. As Áreas de Competências-Chave tiveram como fim último a construção do portefólio de cada adulto.

Inquirimos os adultos acerca das competências adquiridas na/pela vida fora, efectivamente reconhecidas em processo, das quais já eram portadores e sobre as quais já se tinham apropriado ao longo das suas vidas, sendo perceptível e fundamentado que o nível do induzido (Figari, 1996) surja como quadro e imagem de fundo em grande parte da análise a esta questão. Pela análise do discurso, os adultos conseguiram demonstrar as suas competências no trabalho, o que ficou também evidenciado aquando da análise dos PRA. Em concordância, Quintas (2008) refere que os adultos trazem consigo um passado de escolarização, aprendizagens informais, realizadas no local de trabalho e na comunidade. As competências como saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes, foram especificadas com trabalhos feitos, por exemplo, no computador. Para Alonso, *et al.* (2002) a demonstração de competências tem por objectivo convocar, mobilizar, rendibilizar, valorizar competências avulsas que os adultos já possuíam. Relativamente à correspondência entre competências e obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado), os adultos de ambos os níveis revelaram um certo orgulho por terem sido “avaliadas, reconhecidas, validadas e, no limite, certificadas” (Alonso, *et al.*, 2002, p. 100) as suas competências. Através da análise dos

dois portfólios, conseguimos estabelecer facilmente a correspondência entre as competências evidenciadas e a obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado). Estão, na nossa opinião, aqui presentes os dois fundamentos essenciais dos processos de RVAE: o reconhecimento e a validação.

Em síntese: Os resultados do nosso estudo mostram, à semelhança do de Pires (2007, p. 8), que o processo de RVCC enalteceu as

aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (em sentido lato, englobando a esfera pessoal, profissional, social), através de processos de aprendizagem experiencial. A vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado.

Assim, a introdução das práticas de RVAE, abordadas ao longo deste trabalho, reclamam igualmente

uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação, pois os processos de reconhecimento e de validação, na óptica de um paradigma de educação/formação ao longo da vida, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem. Tanto ao nível dos actores como das estruturas, implicam a mudança de representações e de práticas educativas: a evolução das representações e das práticas de aprendizagem, a evolução dos modelos tradicionais de educação/formação de forma a integrarem de forma coerente os princípios e os pressupostos que se encontram subjacentes ao reconhecimento e à validação (*ibidem*, p. 16).

A autora (*ibidem*, p. 16) acrescenta ainda:

a emergência destas práticas vem confrontar os sistemas educativos com uma complexidade de questões, que traduzem uma mudança paradigmática ao nível das representações e das práticas, nomeadamente ao nível das estruturas, da organização curricular, das metodologias de ensino/aprendizagem, das metodologias de avaliação, dos referenciais de educação/formação, das relações institucionais do sistema com a sociedade, e entre os subsistemas que o compõe, das representações dos actores institucionais – decisores políticos, gestores, conceptores, professores, formadores, técnicos, entre outros.

No âmbito da avaliação, estas práticas vêm questionar a sobrevalorização da avaliação sumativa e dos diplomas, preconizada na educação tradicional, valorizando a avaliação formativa



que no processo de RVCC é “um processo de avaliação aberto cuja função prioritária é melhorar o funcionamento do conjunto do sistema ou de uma determinada parte deste” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 55). Assim, a “avaliação formativa é uma forma de avaliação de regulação que se aplica a uma pessoa em aprendizagem”, cujo principal objectivo da primeira “é localizar o mais precisamente possível a origem das suas dificuldades a fim de as resolver” (*ibidem*, 53). Este tipo de avaliação estuda, então, os factores de êxito do sujeito, captando os seus pontos fortes.

Em suma, entendemos, portanto, que este estudo se enxerta, de uma forma pertinente, na agenda da investigação em avaliação pelas ordens de motivos seguintes: i) porque as práticas de RVAE reconhecem a experiência, valorizam a competência e não apenas os conhecimentos, questionando os diplomas formais e, simultaneamente, promovendo a implementação de novos referenciais; ii) pela possibilidade de aferição dos discursos sobre a valorização dos dispositivos de formação, como é caso do sistema português de RVCC.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edições Asa.
- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a acção*. (3.<sup>a</sup> Edição - Outubro 2000). Lisboa: Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Agência Nacional para a Qualificação. (2008). Qualidade e rigor constituem uma condição essencial para alcançar as metas. 2º Encontro Nacional Centros Novas Oportunidades. Educação, Qualificação, Futuro. Centro de Congressos de Lisboa. 2 de Dezembro de 2008. in <http://www.scribd.com/doc/8696478/Resumo-2ENCO>. Consultado 09/04/2009.
- Agência Nacional para a Qualificação (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades. Setembro de 2010*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- ALBARELLO, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. In L. Albarello; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy & P. de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da, pp. 48-83.
- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de formação. in L. Allal; J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina. pp. 175-209.
- ALMEIDA J. F. & PINTO, J. M. (1990). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- ALONSO, L.; IMAGINÁRIO, L.; MAGALHÃES, J.; BARROS, G.; CASTRO, J. M.; OSÓRIO, A.; SEQUEIRA, F. & ARAÚJO, S. (Org.). (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2003). Sentido da Escola e os Sentidos da Avaliação. in *Revista de Estudos Curriculares*. 1(1). pp. 79-92.
- ALVES, M. P. (2004). *Curriculum e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, Lda.
- ALVES, M. P. (2006). Portefólios – utensílios de avaliação e desenvolvimento de competências in L. Oliveira & M. P. Alves (Eds.). Aprendizagem formal e informal. *Actas do 1.º Encontro sobre e-Portefólio*. Braga: Universidade do Minho, pp. 15-25.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (Orgs.). (2008). Nota de apresentação. in M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto, pp. 9-17.

- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (Orgs.). (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. *in* M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto, pp. 97-108.
- AMBRÓSIO, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento. I Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Fundação para a Ciência e Tecnologia – Ministério da Ciência e Tecnologia.
- ANTUNES, M. H. (2005). As Novas Competências dos Professores e Formadores. *Formar* N.º 52. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 3-13.
- BARBIER, J. M. (1985). *A avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, S. (2008). Práticas de formação combinada (f2f, E-Learning e B-Learning). *in Curso de Formação Avaliação e Validação de Competências adquiridas em contextos não-formais e informais*. 27 de Novembro de 2008. Aveiro: Escola Profissional de Aveiro.
- BELL (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BEHRENS, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. *in* M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto, pp. 153-167.
- BJORNAVOLD, J. (2007). Draft European Guidelines for the Validation of Non Formal and Informal Learning. CEDEFOP. *in Conferência Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. 26 e 27 de Novembro de 2007. Pavilhão Atlântico. Parque das Nações. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 1-34.
- BOGARD, G. (Consultant) (1991). *Rapport - Education des Adultes et Mutations Sociales. Education, Pauvrete et Precarite. Un nouveau contrat social pour restaurer la dignité des plus pauvres et renforcer la citoyenneté de tous*. 20/11/1991. Conseil de L'Europe. Conseil de la Cooperation Culturelle: Strasbourg.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- BONNIOL, J. J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora Lda.
- BORDIEU, P. & PASSERON, J. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do ensino*. Lisboa: Veja.

- BRUNER, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. (editado em língua inglesa em 1966). Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa. Formação.
- CANÁRIO, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. in R. Canário & I. Santos (Org.). *Educação, Inovação e Local*. Setúbal: Cadernos ICE - Instituto das Comunidades Educativas, pp. 13-23.
- CANÁRIO, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. in G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: EDUCA, pp. 35-46.
- CANELAS, A. M. (Coord.); GOMES, M. C & SIMÕES, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. (1.<sup>a</sup> edição. Outubro 2007). Lisboa: Agencia Nacional para a Qualificação, IP.
- CAPUCHA, L. (2008a). in: <http://www.scribd.com/doc/8696478/Resumo-2ENCO>. Consultado 09/04/09, 16:30.
- CAPUCHA, L. (2008b). in *Diário de Notícias*. 03/12/08, p. 25.
- CAPUCHA, L. (2009). Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em mudança in. *Seminário Iniciativa Novas Oportunidades: 1.ºs estudos da Avaliação Externa*. 10 de Julho de 2009. Lisboa: Agencia Nacional para a Qualificação, IP, pp. 1-4.
- CAPUCHA, L. (2009). Painei: O Ensino Profissional nas Escolas Secundárias: riscos, desafios e caminhos de sucesso in. *Seminário Nacional 1989 – 2009. 20 Anos de Ensino Profissional. Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. 22 e 23 de Janeiro de 2009. Porto: Universidade Católica Portuguesa, pp. 1-15.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Porto: Edições Asa.
- CARNEIRO, R. (Coord.); LIZ, C; MACHADO, M. R. & BURNAY, E. (2009). Caderno Temático 2 - Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades in. *Seminário Iniciativa Novas Oportunidades: 1.ºs estudos da Avaliação Externa*. 10 de Julho de 2009. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- CARNEIRO, R. (Coord.); MENDONÇA, M. A.; CARNEIRO, M. A.; LIZ, C.; MACHADO, M.; BURNAY, E.; PORTUGAL, J.; MAGALHÃES, P.; LOPES, H.; CEROL, J.; VALENTE, A. C.; CARVALHO, L. X.; CARVALHO, A. X.; FIGUEIRAS, R.; GANITO, C.; NEVES, L.; CASTILHO, F.; CEROL, J.; RONDÃO, C.; MELO, R. Q.; CALDEIRA, H.; REIS, S.; SALVADO, I.; JACINTO, F. & MARMELO, M. (2010). Resultados 2010 da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades realizada pelo Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica

- Portuguesa. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa e Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- CASTRO-ALMEIDA, C.; LE BOTERF, G. & NÓVOA, A. (1999). A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE). *in* A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 115-137.
- CASTRO, J. (2008). Orientação dos adultos e o papel do avaliador. Aprendizagem ao longo da vida. Modelos formais, não-formais e informais. *in* *Curso de Formação Avaliação e Validação de Competências adquiridas em contextos não-formais e informais*. 28 de Novembro de 2008. Aveiro: Escola Profissional de Aveiro.
- CAVALCANTI, R. de A. (1999). Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, N.º 6. Ano 4. Julho 1999. *in* <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=12>, consultado 07/04/09.
- CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34. *in* <http://sisifo.fpce.ul.pt>. consultado Setembro 2007.
- CAVACO, C. J. D. (2008). *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Adultos). Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Lisboa: Edições Asa.
- COLLINS, R. (1998). Seeing our growth as learners: The story of a first-grade teacher and her students. *in* G. MARTIN-KNEIP (Org.). *Why am I doing this? Purposeful teaching through portfolio assessment*. Portsmouth: Heinemann, pp. 41 – 52.
- Commission of the European Communities (2001). *Communication from the Commission. Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture Directorate-General for Employment and Social Affairs. 21.11.01. *in* <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>. Consultado 09/03/2010, às 14:12.
- Conselho da União Europeia. (2004). *Projecto de conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal*. 10 de Maio de 2004. Bruxelas: Conselho da União Europeia.
- DANIELSON, C. & ABRUTYN, L. (1996). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- DE FINA, A. (1992). *Portfolio assessment: Getting started*. New York: Scholastic Professional Books.
- DE KETELE, J. M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *In Revue Française de Pédagogie*. (texto policopiado).
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Asa.
- Departamento de Formação Profissional. (2004). *Sistema de Aprendizagem. Manual de Procedimentos de Avaliação das aprendizagens*. Aprovado pela CNA a 26/01/2004. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- DEWEY, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2007). *Linguagem E Comunicação (LC) Língua Estrangeira – Francês (LCE – Francês)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DOLY, A. (1999). Metacognição e Mediação na Escola. *in* M. Grangeat (Coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora, L.da, pp.17-60
- Equipa RVCC da DGFV (Org. e Coord.). & LEIRIA, L. (Red.). (2002). *Competências, Validação e Certificação: entrevistas biográficas*. (1.<sup>a</sup> edição, Dezembro de 2002). Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional
- FERNANDES, M. & BARROS, N. (1995). *Princípios da Filosofia. Texto integral. Descartes*. Lisboa: Lisboa Editora.
- FERNANDES, P.A. (Coord.) & TRINDADE, S. (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: CIDEF. Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- FERRO, E. (2008). Educação e Formação de Adultos - O processo de RVCC de nível Secundário. As pontes entre o percurso de vida e o Referencial de Competências-Chave. Abordagem fundamental na satisfação dos utentes. Dificuldades, constrangimentos e equívocos mais usuais. *in Curso de Formação Avaliação e Validação de Competências adquiridas em contextos não-formais e informais*. 27 de Novembro de 2008. Aveiro: Escola Profissional de Aveiro.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar que referencial?*. Porto: Porto Editora, Lda.

- FIGARI, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. in Gérard Figari e Mohammed Achouche (orgs.). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelas: Éditions DeBoeck Université, pp. 310-314.
- FIGARI, G. (2008). A avaliação da escola: questões, tendências e modelos. in M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto, pp. 41-72.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. (2.<sup>a</sup> Edição). Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A.
- GOECKS, R. (2003). Educação de Adultos – Uma Abordagem Andragógica. in <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=4>. Consultado em 07/04/09, 19:18.
- GOMES, M. C; PUREZA, J. M; DEUS, J. D.; MONTEIRO, D. (Coord.); MARTINS, I. F.; FILIPE, O. M.; RAFAEL, I. M.; BASTO, M. P.; ABRANTES, P.; BROGUEIRA, P.; SOARES, A.; GOMES, C.; VIDEIRA, J. P.; GROSSO, M. J. & MARTINHO, T. D. (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOMES, M. C. (Coord.); UMBELINO, A.; MARTINS, I. F.; OLIVEIRA, J. B.; BESNTES, J. & ABRANTES, P. (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOMES, M. C.; SIMÕES, M. F. (Coords.); GASPAR, T.; MILAGRE, C. & LIMA, J. (2009). *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, Instrumentos - roteiro metodológico*. (1<sup>a</sup> edição, Junho 2009). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, pp. 105-117. in [http://create.alt.ed.nyu.edu/courses/3311/reading/10-guba\\_lincoln\\_94.pdf](http://create.alt.ed.nyu.edu/courses/3311/reading/10-guba_lincoln_94.pdf). Consultado 10/03/2010. 16:00.
- GRUBB, D. & COURTNEY, A. (1996). Developmentally appropriate assessment of young children: The role of portfolio assessemnt. in *Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association*. ERIC Document Reproduction Service N.º ED 400 114.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação. Regras do Jogo – Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, C. (2001). Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa). in *Avaliação Desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.

- JARDINE, G. M. (2007). *Foucault e Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- JORRO, A. (2006). Reconnaissances de la professionnalité enseignante *in Réseau RVAE*. Septembre 2006. Version du 30 Juillet 2006. Luxembourg.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollos de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.
- KNOWLES, M. S. (1989). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. (5 th ed.). Houston: Gulf Publishing Company.
- LANDSHEERE, G. de (1997). *A pilotagem dos sistemas de educação. Como garantir a Qualidade de Educação?*. (1.<sup>a</sup> edição, Setembro 1997). Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- LE BOTERF, G. (1994). *De La Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions D ' Organisation.
- LEITÃO, J. A. (Coord.). (2001). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Materiais de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- LEITÃO, J. A. (Coord.). (2002). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. (2.<sup>a</sup> edição, Janeiro 2002). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- LEITÃO, J. A. (Coord.). & GONÇALVES, M. T. (Org.). (2002). *Da Orientação à Formação de Adultos: experiências europeias*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- LEITE, A. (2007). Entrevista com Dr. Avelino Leite. Delegado do IEFPP Região Norte. *in NEWSLETTER MelIntegra* n.º3/2007, pp. 15-25.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, H.; CEROL, J.; MAGALHÃES, P. & CARNEIRO, R. (Coord.). (2009). Caderno Temático 5 - Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação. *in Seminário Iniciativa Novas Oportunidades: 1.ºs estudos da Avaliação Externa*. 10 de Julho de 2009. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P., pp. 1-86.
- MACDONALD, S. (1997). *The portfolio and its use: A road map for assessment*. Little Rock: Southern Early Childhood Association.



- MACHADO, E. A. (2007). *Avaliação e Participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- MACHADO, E. A.). (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. *in* M. P Alves & E. A. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto, pp. 183-201.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, A. & SANTOS, L. R. (s/data). *Filosofia 2*. (1.ª edição do editor. 6.ª edição da obra). Lisboa: Editorial O Livro.
- MARTINS, F. (2010). Certificados do 12º ano vendidos na Internet por 400 euros. *in*. <http://www.ionline.pt/conteudo/74417-certificados-do-12-ano-vendidos-na-internet-400-euros>. Publicado e consultado 19/08/2010, 10:00.
- MCAFFE, O. & LEONG, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Bóston: Allyn and Bacon.
- MCLAUGHLIN, M. & VOGT, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark: International Reading Association.
- MEIGNANT, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: D. Quixote.
- MELO, A. (1991). *Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural*. Braga: Unidade de Educação de Adultos.
- Ministério da Educação; Agência Nacional para a Qualificação; Ministério do Trabalho e Segurança Social & Novas Oportunidades. (2 de Maio de 2007). *Iniciativas Novas Oportunidades Adultos. Principais Resultados*. *in*. [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco\\_INO\\_Adultos\\_Maio\\_2007.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Maio_2007.pdf). Consultado em 05/08/2009.
- MONTEIL, J.-M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris: Éditions Universitaires.
- MORIN, E. (1987). *O Método III - O conhecimento do conhecimento*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- MURPHY, A. (1998). *A Model for authentic assessment utilizing Portfolios*. Ann Arbor: UMI.
- NEIRA, T. (1995). *Evaluación de aprendizajes*. Ovideo: Revista del ICE – Universidade de Ovideo.
- NORBECK, J. (1997). O educando adulto. *in* L. Samartino & M. C. Torres (Org.). *Educação de Adultos*. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Curricular. Coleção Cadernos de Formação n.º 3. (3.ª Edição), pp. 30-49.

- NÓVOA, A. (2006). in. <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>. Acedido em 24 de Janeiro de 2007.
- OLLAGNIER, E. (2006). La valeur et la mesure des apprentissages informels pour la formation des adultes. in Montandon, C., Molini, O. (Eds.) *Formel et informel en éducation*, Bruxelles: Raisons Educatives, De Boeck.
- PACHECO, J. A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PARASKEVA, J. M. (2005). A imperiosa obrigação de ir além de John Dewey sem o evitar. in J. M. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.). *A Concepção Democrática da Educação. John Dewey*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, pp. 5-26.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- RERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- PINTO, S. C. & ALVES, M. P. (2009). Validação da Experiência: Um processo localizado na interpretação do Conhecimento e no Reconhecimento. in *V Colóquio CIE-UMA Pesquisar para mudar (a educação)*. 3-4 Dezembro. Funchal: Universidade da Madeira. Madeira Tecnopolo.
- PINTO, S. C.; ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2010). A validação de adquiridos experienciais – estudo de caso. in *Actas do 22.º Colóquio da ADMEE. Avaliação e Currículo: Papel das Políticas, Efeitos dos Dispositivos e dos Programas, Relações com as Aprendizagens*. 14, 15 e 16 de Janeiro de 2010. Braga: Universidade do Minho, pp. 599-613.
- PINTO, S. C. & ALVES, M. P. (2010). O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem no contexto do Centro Novas Oportunidades. in *2.º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Aprender ao longo da vida. Contributos, perspectivas e questionamentos. Do currículo e da avaliação*. 4, 5 e 6 de Novembro de 2010. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- PIRES, A. L. O. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- PIRES, A. L. O. (2006). O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação. in G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.).

- in Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes.* Lisboa: Educa, pp. 437-450.
- PIRES, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *in Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2. Lisboa: FPCE. UL, pp. 5-20. Consultado em Novembro 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=9&p=8>.
- PRESSE, M.-C. (2006). Formaliser son expérience dans une démarche de validation: une question de compétences?. *in Colloque international ADMEE / Luxembourg. Séminaire Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience.* Groupe de travail "RVAE" de l'ADMEE. septembre 2006. Luxembourg: Université de Lille laboratoire Trigone.
- QUINTAS, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos. Vida no currículo e currículo na vida.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* 3.ª edição. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da.
- RIVOIRE, B. (2006). VAE: Par quel détour passe l'évaluation?. *in* G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes.* Lisboa: Educa, pp. 47-58.
- RODRIGUES, P. (1998). *Avaliação da Formação pelos participantes em entrevista de formação.* Tese de Doutoramento. Lisboa: FPCE.
- RODRIGUES, P. (1999). A Avaliação Curricular. *in* A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: Novas Perspectivas.* Porto: Porto Editora, Lda., pp. 15-76.
- RODRIGUES, P. & PERALTA, H. (2006). Programas Comunitários de Intercâmbio Universitário: Aprendizagens e Desenvolvimento de Competências. Estudo Exploratório na Universidade de Lisboa. *in* G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes.* Lisboa: Educa, pp. 229-254.
- ROMÃO, J. E. (2006). Civilização do oprimido. *in* A. C. Scocuglia (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente.* Porto: Edições Afrontamento.
- ROSALLES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid: Narcea Editores.
- ROULLIER, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. *in* Alves, M. P & Machado, E. A. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos.* Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 73-96.

- RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador *in* L. Albarello; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy & P. de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da, pp. 84-116.
- SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político *in* L. Albarello; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy & P. de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da, pp. 15-47.
- SCRIVEN, M. (1994). Evaluación as discipline. *Studies in Educational Evaluation*. (texto policopiado).
- SEGER, F. (1992). Portfolio definitions: Toward a shared notion. *in* D. GRAVES & B. SUNSTEIN. *Portfolio Portraits*. New Hampshire: Heinemann, pp. 114–126.
- SILVA, A. M. C. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, E. (1999). *As Metodologias Qualitativas em Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- SIMÕES, G. (2000). *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.
- SMITH, P. K.; COWIE, H. & BLADES, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOBRINHO, J. D. (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *in* L. C Freitas (Org.). *Avaliação. Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Editora Insular.
- SOUSA, F. C. (2008). A Construção dos Portefólios: Dinâmicas, Interacções e Soluções. *in* 2º Encontro Nacional Centros Novas Oportunidades. Educação, Qualificação, Futuro. Centro de Congressos de Lisboa. 2 de Dezembro de 2008. Lisboa: ANQ.
- STUFFLEBEAM, D. L. & SKINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- THIBAUT, M.-C. (2006). De L'expérience au savoir, quel accompagnement vers la VAE? *in* G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *in Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: Educa, pp. 116 – 127.
- TEIXEIRA, G. (2005). Andragogia e M. Knowles. *in* <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=1442>. Consultado 07/04/09. 19:32.

- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de Recherche pour L' Education. Méthodes en Sciences Humaines*. (2.<sup>a</sup> Edition). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A. Département De Boeck Université.
- VEIGA SIMÃO, A.M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *in* Alves, M. P & Machado, E. A. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 125-151.
- VIAL, M. (2001). Ensaio sobre o processo de referenciação. O avaliador em trajes de luz. *in* J. J. Bonniol & M. Vial. *Modelos de avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VIAL, M. (2008). Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação – duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projecto de formação. *in* M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto, pp. 169-182.
- VIANNA, H. (2002). Questões de avaliação educacional. *in* L. C. Freitas (Org.). *Avaliação. Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Editora Insular.
- WELTER, L. (1998). *Teachers preparing and using portfolios with their students: A narrative case study*. Ann Arbor: UMI.
- WOLSK, D. (1976). *Um método pedagógico centrado na experiência*. Lisboa: Moraes Editores.
- WORTHEN, B. (s/data). *Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais*. (documento policopiado).

## LEGISLAÇÃO

- Acordo sobre a Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação. 9 de Fevereiro de 2001. *in* <http://www.ces.pt/file/doc/173>.
- Carta Educativa. Visão do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro.
- Despacho conjunto n.º 517/2004. 12 /08/2004. Ministérios Da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. DIÁRIO DA REPÚBLICA — II SÉRIE N.º 189 — 12 de Agosto de 2004.
- Estratégia de Lisboa (<http://www.eurocid.pt/>).
- Portaria n.º 433/2002, de 19 de Abril.
- Plano Nacional de Emprego 2003-2006. Diário da República n.º 279. 3 de Dezembro de 2003. *in* [http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/pm/LegPT/Plano\\_Nacional\\_Emprego-2003-06.htm](http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/pm/LegPT/Plano_Nacional_Emprego-2003-06.htm).

Documentação consultada da Escola Delta:

Plano Estratégico de Intervenção para 2008 (21/12/2007).

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **GUIÕES DE ENTREVISTAS**



## Guião de entrevistas aos adultos

---

### Objectivos gerais:

- Compreender como é que as aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos são reconhecidas, validadas e avaliadas pelo Centro Novas Oportunidades;
- Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social;
- Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC;
- Perceber como o referencial de avaliação em vigor no CNO em causa contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação;
- Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas.

---

Designação	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Legitimação da entrevista e motivação</b>	<p>- Legitimar a entrevista;</p> <p>- Motivar o(a) entrevistado(a).</p>	<p>- Informar, nas suas linhas gerais, o nosso objectivo de estudo, objectivos e procedimentos: a entrevista como recolha de dados;</p> <p>- Pedir a ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</p> <p>- Informar o entrevistado que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</p> <p>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</p>

---

**Entrevista  
aos adultos**

- Recolher elementos sobre o processo de RVCC no seu todo;

- Obter dados acerca da perspectiva / papel dos adultos nas diversas etapas do processo de RVCC.

**1.** Por que razão decidiu inscrever-se no Centro Novas Oportunidades?

**2.** No início do processo de RVCC os seus desejos, necessidades e expectativas foram atendidos?

**2.1.** No decorrer do processo sentiu-se motivado(a), sentiu valorizadas as suas experiências, a sua história de vida?

**3.** Que relação tiveram as actividades desenvolvidas ao longo do processo com a sua experiência?

**4.** Foi convidado(a) a participar no seu processo de RVCC? Como e quem o sugeriu?

**5.** Teve formação complementar? Porquê? Como se sentiu ao ser proposto(a) para formação complementar?

**6.** Qual foi o papel dos formadores e dos profissionais de RVC? Considera que eles tiveram um papel importante no seu percurso?

**7.** Quais são as competências que pensa ter desenvolvido ao longo deste processo?

**8.** A avaliação que lhe foi feita foi ao encontro das suas experiências de vida e profissionais?

**8.1.** Como foi feita a avaliação durante o processo de RVCC? Que estratégias usaram os formadores?

**8.2.** Como se procedeu no momento do júri?

**8.3.** Qual foi o seu papel na avaliação desse processo?

**9.** O processo de RVCC mudou, de alguma forma, a sua vida pessoal e/ou profissional (promoção profissional)?

**9.1.** Considera que as competências / conhecimentos já adquiridos e validados ajudaram-no(a) a resolver problemas e tarefas da sua vida quotidiana?

**10.** Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?

---

## Guião de entrevistas aos profissionais de RVC e formadores

Designação	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Legitimação da entrevista e motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o(a) entrevistado(a).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar, nas suas linhas gerais, o nosso objectivo de estudo, objectivos e procedimentos: a entrevista como recolha de dados;</li> <li>- Pedir a ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li> <li>- Informar o entrevistado que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</li> </ul>
<b>Entrevista aos profissionais de RVC e formadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos sobre o processo de RVCC no seu todo;</li> <li>- Obter dados acerca da perspectiva / papel dos mediadores nas diversas etapas do processo de RVCC.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são, no seu entender, os motivos que levam os adultos a procurar um Centro Novas Oportunidades?</li> <li>2. Que importância atribui à participação do adulto no processo de RVCC?</li> <li>3. Como se desenrola o seu trabalho com os adultos?</li> <li>4. Que papel atribui à experiência do adulto? <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Como valoriza a experiência do adulto?</li> </ol> </li> <li>5. Que actividades são propostas para que os adultos evidenciem as suas experiências?</li> <li>6. Como decidem as actividades mais importantes a implementar com os adultos? <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. Costumam reunir-se em equipa para fazer um balanço?</li> <li>6.2. Quem constrói as metodologias, as técnicas e os instrumentos utilizados nos sistemas de RVCC? Como são escolhidos?</li> </ol> </li> <li>7. Qual é o grau de flexibilidade dos sistemas implementados para o reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais?</li> <li>8. O percurso de RVCC é organizado em função de resultados observáveis e mensuráveis, garantindo determinadas competências pré-definidas?</li> <li>9. O percurso de RVCC é concebido como um processo de desenvolvimento pessoal que atende às experiências / actividades dos adultos?</li> <li>10. Geralmente, são adoptados mecanismos de regulação durante o processo de RVCC? Acontece a auto ou hetero-regulação do adulto?</li> <li>11. Como recolhe evidências das competências dos adultos?</li> <li>12. Qual é o seu papel na avaliação de todo este processo?</li> <li>13. Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?</li> </ol>

## Guião de Entrevistas à Directora e ao Coordenador do Centro Novas Oportunidades

### Objectivos gerais:

- Compreender como é que as aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos são reconhecidas, validadas e avaliadas pelo Centro Novas Oportunidades;
- Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social;
- Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores.

Designação	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Legitimação da entrevista e motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o(a) entrevistado(a).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar, nas suas linhas gerais, o nosso objectivo de estudo, objectivos e procedimentos: a entrevista como recolha de dados;</li> <li>- Pedir a ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li> <li>- Informar o entrevistado que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</li> </ul>
<b>Entrevista à Directora e ao Coordenador do Centro Novas Oportunidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos sobre o processo de RVCC no seu todo;</li> <li>- Obter dados acerca da perspectiva / papel da Directora e do Coordenador do CNO da Escola Delta no processo de RVCC.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que impacto tem tido o Centro Novas Oportunidades no meio envolvente?</li> <li>2. O que tem feito este Centro para a sua divulgação? Que adesão / apoio tem sentido?</li> <li>3. Foi feito o levantamento das necessidades da população? Teve em consideração a Carta Educativa?</li> <li>4. Que função ou funções cumpre um Centro destes na região?</li> <li>5. Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?</li> </ol>

## Guião de entrevista aos avaliadores externos

### Objectivos gerais:

- Compreender como é que as aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos são reconhecidas, validadas e avaliadas pelo Centro Novas Oportunidades;
- Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social;
- Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC;
- Perceber como o referencial de avaliação em vigor no CNO em causa contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação;
- Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas.

Designação	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Legitimação da entrevista e motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o(a) entrevistado(a).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar, nas suas linhas gerais, o nosso objectivo de estudo, objectivos e procedimentos: a entrevista como recolha de dados;</li> <li>- Pedir a ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li> <li>- Informar o entrevistado que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</li> </ul>
<b>Entrevista aos avaliadores externos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos sobre o processo de RVCC no seu todo;</li> <li>- Obter dados acerca da perspectiva / papel dos avaliadores externos no processo de RVCC e no momento do júri final.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1.</b> O que considera como sinais de evidência da experiência do adulto?</li> <li><b>2.</b> Como valoriza a experiência do adulto?</li> <li><b>3.</b> Que actividades são propostas para que os adultos evidenciem as suas experiências? Como são tomadas as decisões?</li> <li><b>4.</b> Que significado atribui ao momento do júri? Como se processa esse momento?</li> <li><b>5.</b> Como é que os diferentes actores concertam esta fase?</li> <li><b>6.</b> Que actividades realiza com os profissionais de RVC e formadores antes do momento do júri?</li> <li><b>7.</b> Que papel tem o adulto no momento do júri?</li> <li><b>8.</b> Qual é o seu papel na avaliação de todo este processo?</li> <li><b>9.</b> Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?</li> </ol>

## Guião de entrevista à Coordenadora Regional dos CNO

Objectivos gerais:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender como é que as aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos são reconhecidas, validadas e avaliadas pelo Centro Novas Oportunidades;</li> <li>Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social;</li> <li>Perceber como o referencial de avaliação em vigor no CNO em causa contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação;</li> <li>Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas.</li> </ul>		
Designação	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Legitimação da entrevista e motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o(a) entrevistado(a).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar, nas suas linhas gerais, o nosso objectivo de estudo, objectivos e procedimentos: a entrevista como recolha de dados;</li> <li>- Pedir a ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li> <li>- Informar o entrevistado que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</li> </ul>
<b>Entrevista à Coordenadora Regional dos CNO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos sobre o processo de RVCC no seu todo;</li> <li>- Obter dados acerca da perspectiva / papel da Coordenadora Regional dos CNO referente do processo de RVCC na sua totalidade;</li> <li>- Conhecer a sua opinião acerca das políticas regionais (RAM) e nacionais dos processos de RVCC.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que sistemas se têm vindo a implementar para o RVCC? Obedecem a um modelo pré-determinado ou, pelo contrário, reflectem uma grande diversidade?</li> <li>2. Quais são os princípios de base nos quais assentam estes sistemas de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens e das competências?</li> <li>3. Quais são as lógicas que presidem à implementação dos sistemas de RVCC?</li> <li>4. Quais são as metodologias utilizadas nos sistemas de RVCC? Quem constrói as metodologias, as técnicas e os instrumentos utilizados nos sistemas de RVCC? Como são escolhidos?</li> <li>5. Que referenciais são utilizados? Que concepções de competência se encontram na base dos dispositivos? Que estratégias de concertação se encontram na sua origem?</li> <li>6. O processo de RVCC é concebido como um processo de desenvolvimento pessoal que atende às experiências / actividades dos adultos? De que forma?</li> <li>7. Quais são, no seu entender, os motivos que levam os adultos a procurar um Centro Novas Oportunidades na região?</li> <li>8. Quais são as principais potencialidades dos sistemas e dos dispositivos de RVCC? E as principais fragilidades?</li> <li>9. Acha que este processo tem tido impacto social? De que forma?</li> <li>10. Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?</li> </ol>

## **ANEXO 2**

### **PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO**

## **Protocolo de Investigação**

Esta investigação tem como enfoque a avaliação das práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências no campo de acção do CNO e insere-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, a realizar na Universidade do Minho.

Os principais objectivos desta investigação são os seguintes:

- Recolher dados sobre o processo de RVCC;
- Compreender como é que as aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos são reconhecidas, validadas e avaliadas pelo Centro Novas Oportunidades;
- Analisar os dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, à luz da valorização do adulto, nos planos individual e social;
- Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC;
- Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas.

Tendo em conta os objectivos propostos, optámos por realizar uma investigação qualitativa (entrevista).

A entrevista permitir-nos-á desenvolver/ aprofundar um conjunto de questões.

As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos. No entanto, asseguramos o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios).

A investigadora

O(A) entrevistado(a)

---

---



## **ANEXO 3**

### **ENTREVISTAS AOS ADULTOS**

## DADOS PESSOAIS

Esta entrevista insere-se numa investigação, no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho.

Os resultados obtidos são absolutamente confidenciais e destinam-se unicamente à investigação. A sua colaboração, que muito agradecemos, é imprescindível para os objectivos deste trabalho.

Idade: 35 anos AC7	Sexo: <input checked="" type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Situação profissional:	<input checked="" type="checkbox"/> Empregado
	<input type="checkbox"/> Desempregado
	<input type="checkbox"/> À procura do 1.º emprego
Habilitações literárias:	<input type="checkbox"/> 4.º Ano
	<input type="checkbox"/> 6.º Ano
	<input checked="" type="checkbox"/> 9.º Ano
	<input type="checkbox"/> 12.º Ano
	Outra. Qual? _____

### 1. Por que razão decidiu inscrever-se no Centro Novas Oportunidades?

Em princípio, porque foi sempre vontade minha estudar mais um bocadinho. Na altura quando andava na escola não tive possibilidades de passar para além do 6.º e agora tive oportunidade e aproveitei, sempre foi um gosto meu estudar mais!

## **2. No início do processo de RVCC os seus desejos, necessidades e expectativas foram atendidos?**

Eu penso que sim, porque é assim: quando fui para lá praticamente ia em branco, porque não sabia para o que era, era tudo novidade. E, depois nós tínhamos uma monitora que nos orientava a 100%, era mesmo um espectáculo e puseram-se à disposição mesmo depois quando não estávamos lá, se surgissem dúvidas, mesmo em casa, através do e-mail, através do telemóvel... Eu penso que sim!

### **2.1. No decorrer do processo sentiu-se motivado(a), sentiu valorizadas as suas experiências, a sua história de vida?**

Muito, foi um espectáculo, foi um trabalho talvez em que eu perdi mais sono, mas foi gratificante. Foram-me buscar... hum... sei lá, foi um reviver outra vez, desde a infância, desde que eu me lembro, que a memória alcança foi um reviver de situações que eu já nem me lembrava e depois o engraçado era que nós... (silêncio) sei lá, através de uma pequena coisa... isto foi por fases, nós entregávamos um trabalho, eles corrigiam mas depois através daquilo que tínhamos escrito, já se pensava que estava tudo, eles exploravam ainda mais, mandavam para trás e tínhamos que fazer imenso trabalho, às vezes mesmo sobre uma frase eles exploravam mesmo muito. E foi um trabalho super gratificante, foi o reviver de um período... foi espectacular!

## **3. Quais foram os temas desenvolvidos nas quatro áreas? Qual foi a área que mais gostou e a que menos gostou?**

Tínhamos imensos temas, cada semana, cada vez que íamos lá era-nos proposto um trabalho em que nós tínhamos que entregar na semana seguinte ou... eles punham uma data limite em que nós tínhamos que entregar o trabalho, havia quem conseguia, quem não conseguia e iam acumular, mas se eu não entregasse o trabalho esta semana - são trabalhos intensivos - e se eu não entregasse ia acumular com o que viesse na semana seguinte... pronto, e nós tínhamos que... Exploraram bastante! É puxado!

O que eu menos gostei foi da matemática, porque tive que ir para formação... para formação, pedir ajuda!

Eu pedi ajuda assim... às vezes para elaborar o texto, aquelas palavras assim mais coisa... vírgulas e isso.

O que eu gostei mais foi... sei lá... gostei de imensas coisas... da “Rede de Relações”, adorei a “Rede de Relações”, “A minha fotografia” ...

### **3.1. Que relação tiveram os trabalhos / temas desenvolvidos ao longo do processo com a sua experiência de vida?**

Foi tudo, todo esse processo aí tem tudo a ver com o meu passado... hum... pronto, tem uma parte que demos que era em matemática que era um bocadinho afastada, mas a maioria do processo, sei lá, 80% era tudo relacionado com a nossa vida pessoal. Foi através disso que eles foram-nos explorando, tipo como eu estava relacionada à música, eles foram buscar a música para a matemática, em que tínhamos tipo uma pauta, tínhamos uma semi-mínima ou mínima que é com 4 ou 3 tempos e tive que fazer uma escala e eles serviram-se disso já para fazer um trabalho.

Mas só mesmo vendo é que pode entender melhor...

### **4. Os formadores / profissionais de RVC pediram-lhe opinião acerca do seu próprio percurso de RVCC?**

Sim.

#### **4.1. Participou na elaboração dos dispositivos (instrumentos) de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências?**

Aquilo lá temos todos que participar, temos que participar todos, porque é assim... hum... aquilo é um processo que nós não temos que atingir x para passarmos à fase seguinte, vamos fazendo o trabalho e elas, as que estão a coordenar o nosso processo, é que às vezes, sem sermos nós a auto-propor-nos para ir a exame ou isso, elas é que vêm se nós já temos capacidade para passar à fase seguinte e, pronto, da minha parte acho que todos os objectivos foram nos limites do tempo que elas davam, acho que foram todos concretizados. Até fui... talvez eu fiz este trabalho em 6 meses, entretanto tive uma interrupção de 2 meses que fui à África do Sul, praticamente em 4 meses fiz o trabalho todo, 4 meses... Isto que está aqui já foi corrigido... se fosse tudo o que escrevi estavam aqui mais três como este, este é o resultado final e cada vez que nós íamos, podia ter uma frase, uma vírgula, tinha que ser tudo mudado, tinha que ser tudo corrigido novamente, eles não admitem uma falha. Tínhamos quatro, além da monitora tínhamos quatro, uma de matemática, de tecnologias... sei que eram umas quatro e

cada uma... entregávamos o trabalho e tinha durante aquela semana... chegava-se à semana seguinte, ou no dia seguinte e ela já nos entregava, já corrigíamos: “Este podes explorar mais um bocadinho” e era assim.

**5. Teve formação complementar? Porquê? Como se sentiu ao ser proposto(a) para formação complementar?**

Não tive formação complementar.

Tive... é assim, como eu tinha dificuldade em matemática e tínhamos que fazer... como é que é o nome daquilo? (silêncio) Teorema de Pitágoras e essas coisas assim, equações... e eu não sabia, então para... como tinha que me deslocar ao Funchal eu fui ter com uma professora que é amiga minha e então fui com ela para ter umas dicas e então fui fazer o teste, foi mesmo um teste que nós fizemos, uma ficha que ela nos apresentou e eu fiz... mas, eu tinha dificuldade e ela ajudou-me... são um espectáculo! É uma equipa fantástica e não tive assim que recorrer... graças a Deus!

**6. Qual foi o papel dos formadores e profissionais de RVCC? Considera que eles tiveram um papel importante no seu percurso?**

Importantíssimo! É porque é assim, eles iam buscar ideias... (riso) eu não sei de onde é que vinham, jamais me conseguiam passar pela cabeça e (riso) eu acho que o que elas disseram lá foi importante, porque fez-nos reviver uma vida... às vezes estava a escrever, ou quando apresentava trabalhos... sei lá! É até difícil de explicar!... Era emocionante! (riso) E depois elas estavam... todas as monitoras, super atenciosas: “Sentes dificuldade nisto ou naquilo?”, estavam sempre prontas a ajudar no que fosse preciso, foi uma equipa fabulosa mesmo!

**7. Que competências foram reconhecidas ao longo deste processo?**

Acho que as competências todos nós temos, só que estavam adormecidas (riso) e talvez foi um despertar de capacidades que eu tinha e... talvez, porque também não se proporcionou para eu... (silêncio) sei lá!

No dia-a-dia não tinha acontecido ou não tinha havido situações em que eu pudesse, pronto mostrar aquilo que eu valia, para além do trabalho... mas as coisas a nível pessoal, a nível da matemática, a nível mesmo de trabalhar no computador e isso... se eu nunca tinha tido um

trabalho que tivesse que explorar aquilo, eu não podia, porque não se conhece o desconhecido... Aí é que eu tive... cada trabalho que eles nos propunham é que eu ia à busca, começando a explorar, pronto... acho que explorei muito, sei lá... mesmo a nível do computador, no Excel, para mim era difícil e continua sendo, já tem coisas que eu já fiz e que de certeza não me lembro... e mesmo a matemática... e sei lá! Várias coisas... mesmo no power point, fazer trabalhos e isso e consegui! Alguns com ajuda, outros... aliás tinha ajuda, também para o power point pedi a ajuda de uma amiga, mas pronto, ela fazia e o trabalho que ela fazia gravava e eu fazia outro trabalho não igual àquele, idêntico mas para mostrar as qualidades que nós tínhamos, porque às vezes nós chegávamos lá e eles mandavam-nos para o computador, fazer trabalhos, fazer apresentação de trabalhos e como é que se fazia...

### **7.1. Entende que desenvolveu outras competências?**

Fiquei com muito mais conhecimentos e aprendi imenso.

A nível profissional deixou-me talvez mais à vontade, a nível da informática, fiquei com muito mais conhecimento a nível do power point e do Excel.

A nível pessoal ajudou-me a reviver situações e emoções e isso foi fantástico!

### **8. A avaliação que lhe foi feita foi ao encontro das suas experiências de vida e profissionais?**

Foi tudo, foi tudo a nível profissional e eles basearam-se na vida pessoal e na vida profissional.

### **8.1. Como foi feita a avaliação durante o processo de RVCC? Que estratégias usaram os formadores?**

Ora bem, é assim: elas propunham um trabalho e talvez derivado à experiência que elas têm, é como elas diziam lá que cada vez eram mais exigentes, também a nível de experiências que elas tinham tido e trabalhos com outros alunos que por lá passaram. Hum... (silêncio)

E então, elas davam-nos um trabalho e enquanto não estava o trabalho de acordo com o que elas idealizaram, as expectativas delas, iam-nos mandando para casa enquanto não estivesse não como nós queríamos, como elas queriam, íamos trazendo e levando, trazendo e levando até elas já deixarem lá, porque depois tínhamos lá um... o nosso dossiê ... (riso) quando nós entregávamos o trabalho já ia para o nosso dossiê e assim depois elas punham cada

trabalho... cada vez que nós levávamos um trabalho, cada professora propunha-nos um trabalho e depois a nível mesmo... sei lá... cursos que nós tivéssemos, formações, depois explicar as coisas como nós fizemos...

[Enquanto mostrava o seu portefólio] Depois a nível de “Relações pessoais”, a relação que tínhamos perante a comunidade... o “Percurso escolar”, o “Percurso profissional”, “Formações” que tivemos e “Vida pessoal e social”, isto são tudo temas que elas iam-nos explorando... “A minha fotografia”, “Uma viagem de sonho”, “Rede de relações”, aquela que tivemos que fazer gráficos e isso tudo, isto é uma rede de relações, tinha-se que falar... sei lá... dos amigos... e esta “Rede de relações” já nos exploravam para fazermos já um trabalho a computador, neste caso no Excel, fazer gráficos e isso... da rede de relações. “As ocorrências”, nós fizemos as ocorrências e depois elas acharam que devíamos pôr aqui o ícone a dizer se foi uma experiência feliz ou não, a rir se era... (riso) Isto é super explorado!... Aqui “A adolescência”, “Contacto com o público”... a música e coisas assim... “A queda do meu pai”, um ícone triste e tínhamos que pôr assim um iconezinho... “A construção da casa”... aquela confusão que dá... (riso) Depois tive que pôr tudo! “Um dia na minha vida”, o que é que eu faço: acordar, as horas, tudo, pus em gráfico, isto é um trabalho muito, muito intensivo, actividades... isto é um dia de descanso... “Matemática na minha vida”, esta eu não acho giro (riso), mas pronto! (riso) Isto é quanto é que se gasta num mês, eu acho que já nem sei isto, (riso) porque isto é onde eu tive mais dificuldade e tive que buscar ajuda, mas consegui! Higiene e segurança... cálculo de quantidades... leitura de gráficos... “Tecnologias e informação no seu quotidiano”... “Um convite”, tivemos que elaborar um convite também... “Linguagem e comunicação”... uma “Reunião” em que eu tivesse participado... É tudo coisas assim... “Notícias”, fomos ao jornal buscar notícias, depois tínhamos que dar a estrutura da notícia... “Um recado” que eu tivesse escrito, por acaso tinha este em casa que foi que eu tinha escrito para a minha filhota, já tinha algum tempo... “Uma conversa de telefone” que eu tivesse tido... hum... Era a notícia e depois nós tínhamos que desenvolver a notícia... “Uma reclamação” que tivesse feito... hum... “Imagens”, isto está relacionado com Linguagem e Comunicação, isto é quando eu fui à Venezuela. Isto já é “Provérbios”... Isto é Cidadania e Empregabilidade. Tem muitos temas, isto tem aqui muito trabalho e depois elas não admitem falhas. “Participação nas instituições”, “Problemas sociais”, “Sindicatos”, fazer “Um anúncio” mas isso foi feito aqui no power point...

Estas foram as fichas que nós fizemos lá no... fui fazer um dia esta... esta tinha de compreender... Um dia de trabalho da Marta, tivemos que fazer um dia de trabalho lá da Marta

... eles deram-nos um teste e depois nós tivemos que desenvolver o teste... Actividades... isto foi outro que eu tive que fazer, foram estes os testes que nós fizemos lá, foi isto.

**Entrevistadora: Mas, não dão notas? Ajudam-vos a fazer ou não?**

Hum... é assim, eles dão formação complementar a quem vê que não tem capacidade, ela por antecedência já diz: “Vamos dar sobre isto ou sobre aquilo”... Hum... depois nós vamos lá fazer, é individual, cada um com a professora lá desse dia...

**Entrevistadora: Mas, a professora ajuda-vos ou vocês ficam por vossa conta?**

É assim, ela está ao nosso lado e ela vai perguntando, para chegarmos a isto ela vai buscando mil e uma maneiras para nos explorar para ver qual é o nosso raciocínio para chegarmos ao ponto final. Sim, ela se vir que vamos por aqui e que já vamos perdidas, ela dá... tipo (silêncio) dá uma pista já certa para nós desenvolvermos essa pista outra vez e... ajuda.

[Enquanto folheia o portefólio]

Eu até gostava era de continuar, mesmo sem andar na escola, de continuar este trabalho.

**8.2. Como se procedeu no momento do júri?**

Ora bem... no momento do júri eu pensava que ia ser um bicho-de-sete-cabeças, afinal foi porreiro. Para já, fomos três a júri, estavam lá as nossas monitoras que estiveram a acompanhar o processo e está o elemento do júri... perguntam-nos... é assim, quando nós vamos para lá já sabemos as perguntas que eles nos vão perguntar, porque já dizem com antecedência: “Vais responder a isto, isto, isto e isto” e nós já temos em casa que... é, nós já vamos preparadas para o júri. (riso) É assim, antes de irmos ao júri vamos ao pré-júri, que é quando elas nos dizem o que vão perguntar, como vamos falar, vão falar sobre este tema ou vai perguntar sobre aquele, aquele e quando vamos a júri, o júri já tem o nosso processo, já leu tudo em seu tempo, faz uma avaliação pessoal sobre nós e profissional e a nível de... sei lá... capacidades que nós temos para o futuro, assim que acha que devemos seguir em frente ou coisas que devemos desenvolver mais... E depois eles perguntam essas perguntas que nós já vamos com a resposta na ponta da língua (riso), claro que através dessa resposta eles pedem mais, mas de tudo o que eu fiz lá ir a júri acho que foi o mais fácil... Foi, embora era isso que ela



dizia que todo o mundo pensava que ia ser um bicho-de-sete-cabeças e no entanto não é! Mas é fantástico!

### **8.3. Qual foi o seu papel na avaliação desse processo?**

O meu papel foi o principal! (riso) Foi o papel principal! (riso)

### **9. O processo de RVCC mudou, de alguma forma, a sua vida pessoal e/ou profissional (promoção profissional)?**

Mudou. P´ra já foi, como eu disse, foi um reviver de emoções, coisas e fez-nos pensar, meditar sobre o que nós éramos, o que fui e agora sou e a nível profissional ajudou-me... sei lá... no... p´ra já foi uma experiência, uma experiência que... (silêncio) como é que eu posso explicar? O meu dia-a-dia, tipo, em casa: trabalho ou sair ou ligada à música ou isso... e isto já foi um trabalho em que eu tive que explorar mil e uma coisas e... é uma coisa que é benéfica para... não vou dizer que já fixei isto tudo ou assim, mas algo fica dentro de nós e o reviver uma vida, a gente vê coisas que talvez fez que não devia ter feito ou que devia ter feito e foi através disso que cresceu.

E a nível profissional... hum... o que é que eu posso dizer? (silêncio) Foi a nível (silêncio) da informática, para explorar o computador, fiquei com muito mais conhecimento a nível do *power point* e do *Excel*... hum... Também a nível profissional, deixou-me talvez mais à vontade, foi um trabalho que deixou-me mais à vontade... sei lá... é como isto, é, porque depois são novas experiências: então, estar lá e falar do meu trabalho e daquele e daquele, se calhar no dia-a-dia nunca falo, talvez eu saio do trabalho e venho para casa e não penso em mais nada senão amanhã de manhã quando entrar. E assim é a prática que faz as coisas, para mim. Se eu não tenho prática numa coisa não posso saber se sou boa ou não, eu tenho que praticar e quanto mais eu pratico mais eu sei.

E este trabalho também foi buscar, que eu já ando há 12 anos no mesmo trabalho, com os patrões, fez-me... – como eu escrevi aqui – praticamente é uma família que nós somos e mesmo sendo a nível profissional com os patrões, eu nunca tive problemas com o meu patrão em 12 anos, ele nunca me chateou e eu nunca chateei ele. Fez-me ver alguns pontos e meditar quanto é bom trabalhar assim.

E... a nível pessoal, então foi fantástico!

**9.1. Considera que as competências / conhecimentos já adquiridos e validados o (a) ajudaram a resolver problemas e tarefas da sua vida quotidiana?**

É assim... eu acho que não... sei lá... (silêncio) É assim, eu sei que fiquei com muito mais conhecimentos e aprendi imenso. (silêncio) O que eu posso aplicar talvez seja mais a nível pessoal. Hum... (silêncio) Agora ainda não se têm proporcionado situações em que eu possa desenvolver... isto talvez agora futuramente com projectos que andam no ar talvez possa explorar mais e ir mais a fundo e pôr em prática mais aquilo que eu aprendi. Porque é assim: praticamente a vida que tinha nessa altura é a vida que tenho hoje, com um pedacinho mais de experiência, com um pedacinho mais de à vontade ou... hum... sei lá... eu sei que estou feliz... (riso) Mas, ainda não houve situações que eu possa explorar ou assim... Acredito, cada vez acredito mais que isso já está mais próximo...

**10. Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?**

Não.

Obrigada pela sua colaboração.

## ENTREVISTA AOS ADULTOS

Esta entrevista insere-se numa investigação, no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho.

Os resultados obtidos são absolutamente confidenciais e destinam-se unicamente à investigação. A sua colaboração, que muito agradecemos, é imprescindível para os objectivos deste trabalho.

### DADOS PESSOAIS

Idade: 40 anos AC2	Sexo: <input checked="" type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Situação profissional:	<input checked="" type="checkbox"/> Empregado
	<input type="checkbox"/> Desempregado
	<input type="checkbox"/> À procura do 1.º emprego
Habilitações literárias:	<input type="checkbox"/> 4.º Ano
	<input type="checkbox"/> 6.º Ano
	<input type="checkbox"/> 9.º Ano
	<input checked="" type="checkbox"/> 12.º Ano
	<input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____

#### 1. Por que razão decidiu inscrever-se no Centro Novas Oportunidades?

Foi... hum... é mesmo... é como diz o nome, é mesmo a oportunidade de tirar o 12.º Ano, eu fiquei com o 11.º em 84, fiquei com o 11.º Ano, porque resolvi deixar o estudo e ir trabalhar. Hum... Tinha tentado já várias vezes o nocturno, portanto no Liceu Jaime Moniz, mas depois veio os filhos, veio o casamento, o trabalho, eu trabalhava em turismo também, quer dizer, os horários não eram nada compatíveis e eu sempre quis estudar, sempre quis terminar o meu 12.º, portanto, inscrevi-me 2 vezes. Como houve esta oportunidade e realmente foi uma

oportunidade de ouro, resolvi tirar... foi por uma questão pessoal, uma questão de ego mesmo fazer o 12.º Ano.

A nível de trabalho evidentemente é uma mais-valia, porque o 12.º Ano dá-me uma abertura no meu ramo para outras coisas e também para mudar o ramo, embora exista agora a universidade para os maiores de 23, não há a necessidade do 12.º... mas é uma questão... já tenho! Posso dizer: agora sim, tenho o 12.º. Posso dizer as minhas habilitações: 12.º Ano, pronto! Hum... E é uma porta para outras coisas, há cursos que exigem o 12.º... hum... tentei agora entrar na Universidade, mas como terminei o 12.º já fora da altura das inscrições, portanto quando fui-me inscrever já não consegui entrar. Mas, pronto, quer dizer, há sempre aquela vontadinha de ler, de estudar. Não que me vá valorizar imenso na parte profissional, porque eu estou aqui neste ramo [agência imobiliária], não me vai valorizar, mas para mim é pessoal mesmo, é uma questão de mesmo de gostar de ler, de estudar... de... de... (silêncio) saber as coisas, há certas coisas que eu tenho mais interesse do que outras. É mesmo pessoal, é uma questão de ego mesmo! Valor pessoal, valorização pessoal.

**Entrevistadora: Disse-me que pretendia entrar na Universidade, para que área?**

É assim: eu gosto muito de (riso) diversas áreas, dispersas. Gosto da parte de Direito, mas não era por aí... não era Direito, advocacia, vá... Gosto da defesa do consumidor, por ex. da parte de Ciências Sociais, gosto de tudo que esteja relacionado com o ambiente, com a defesa ambiental... gosto de higiene e segurança no trabalho... Tem tudo a ver com a legislação, mas não com a parte de Direito, advocacia. Estes três ramos...

Higiene e segurança no trabalho... contactei as empresas. O que eu quero, é que eu também sou mesquinha, aquilo que eu quero mesmo, é tirar o curso superior e para ser Técnica Superior de Higiene e Segurança no Trabalho é preciso a licenciatura, daí para entrar num curso qualquer... qualquer, que me dê prazer, porque também fazer fretes não faço, acho que já tenho idade para escolher aquilo que me apetece fazer e que gosto de fazer, então quero mesmo entrar talvez para a área das Ciências Sociais, não para exercer Ciências Sociais, mas para exercer ou essa área ou mesmo para fazer um curso superior, que eu acho que é... as pessoas têm direitos e garantias e deveres e essa parte também é apaixonante! Era mesmo mais essas áreas ou também... é uma porta aberta, não sei... uma vez que também tive 20 anos em turismo, era capaz de tirar uma licenciatura em Turismo, porque é um ramo que eu também já

domino mais ou menos e depois porque eu também só tiro a licenciatura para fazer outra coisa, não quero voltar turismo, foram 20 anos, já chegou, já não quero, não tenho vontade para isso! É uma questão de ver, vamos lá ver!...

## **2. No início do processo de RVCC os seus desejos, necessidades e expectativas foram atendidos?**

As minhas expectativas foram terminar. O processo termina completamente diferente, uma coisa completamente nova, portanto eu não ia com expectativas: como é que vai ser? Eu não criei expectativas quanto a isso. Quando cheguei, quando fui à primeira reunião, uma reunião com muitas pessoas, perto de cem pessoas talvez que queriam iniciar o processo, a primeira reunião mesmo, o primeiro contacto do que é tudo isto... hum... o que disseram foi: “Não há aulas”, disse: “Ótimo!”, cada um que se desenrasque, faça o trabalho em casa e isso para mim é ótimo porque eu tenho as crianças, tenho o meu trabalho e portanto para mim trabalhar fora de horas é-me essencial... fazer a escola, entre aspas, fora de horas é-me essencial...

Hum... consegui... pronto, hum... eu não criei expectativas, a partir do momento que eu lá cheguei e que me disseram, pronto: “Vá fazer a sua história de vida”, a partir daí... (silêncio) como eu gosto de escrever, bem ou mal, sempre foi uma coisa que eu gostei de fazer. Gosto de escrever e gosto de ler. Hum... fazer a minha história de vida e a partir daí foram-me pedindo certos e determinados... pedindo entre aspas, porque são feitas sugestões: “Faça isto e faça aquilo” e nós aceitamos ou não. As que fizeram em relação a mim, acho que sim, que foram muito acertadas, também porque na história de vida talvez estivesse bem escrita e explícito aquilo que eu fazia e que eu gostava de fazer, o que eu não gostei... hum... não criei grandes, grandes expectativas... pensei que fosse mais rápido, mais célere todo o processo, mas aí... hum... também confesso que fazendo parte do primeiro grupo foi um bocadinho mais moroso, porque era tudo novidade: era novidade para nós, era novidade para os formadores que tiveram uma paciência de santo, às vezes.

As expectativas... pensei que fosse mais rápido, mais rápido... mas depois também é compreensível que, no caso da Escola Hoteleira, que tem imensos utentes, muitas inscrições... dar vazão a todos aqueles utentes, penso que o grupo... esta talvez seja a única crítica que eu faço, crítica espero que construtiva, porque nunca tive... mas talvez ter mais formadores, também

não sei se é fácil ter mais formadores, estou de fora, não sei se é mais fácil, mas na minha perspectiva talvez mais formadores é mais rápido para os utentes... hum...

As minhas únicas expectativas que falharam foi tempo, quer dizer se eu não fizesse pressão... eu precisava mesmo por razões diversas queria terminar em Julho, Junho / Julho no máximo dos máximos, terminei em Julho deste ano... mas as únicas expectativas que ficaram assim um bocadinho viradas foi mesmo em relação ao tempo. De resto não, os formadores são exigentes como devem de ser e acho que devem ser bastante exigentes.

Acho que faltou também uma coisa, que é, isso eu disse depois na parte da avaliação, não sei se posso chamar de avaliação, mas na reunião final... hum... acho que a parte oral deveria de contar, porque é assim, eles pedem os trabalhos escritos e é verdade, há quem goste de escrever e quem não goste. Depois, evidentemente que os psicólogos e os formadores sabem se foi o utente que fez, há maneiras de saber, mas acho que há um complemento que é o oral e há pessoas que se calhar não gostam muito de escrever e talvez safavam-se, entre aspas, muito melhor com a oralidade. Hum... talvez essa foi a parte que falhasse: “Eu gosto de escrever, gosto de falar...” (riso)

Mas, não, de resto não fiquei com nenhuma falsa expectativa, foi mesmo a parte de tempo, pensei que fosse mais rápido, que fosse mais célere todo o processo! No fundo por razões diversas até acho que mais atribuídas ao Centro, à estrutura do Centro e não mesmo aos formadores, porque eu mandava os e-mails para o formador, cheguei a mandar e-mails às 5 da manhã, cheguei a mandar à meia-noite, cheguei a mandar à 1 da manhã e no dia seguinte tinha a resposta, portanto não pela... acho que é a própria estrutura.

### **Entrevistadora: Fala aí da questão do tempo, quanto tempo demorou?**

É assim: eu fui do 1.º grupo, tivemos aquelas sessões que não foram mesmo de trabalho, foram aquelas 1.ª sessões que foram... hum... mais ao menos para elucidar o que seria, o que é que seria pretendido dos utentes, mas com trabalhos mesmo foi Setembro/Outubro, houve aquelas 1.ª reuniões quando... as inscrições, uma reunião enorme lá numa sala com muitos pretendentes (riso)... hum... mas acho que os trabalhos foram de Setembro... não tenho bem a certeza, Setembro/Outubro depois terminaram em Julho. Foi um ano lectivo, portanto foi um ano lectivo. E quem pensa que vai lá e faz croché e conversa e tem o 12.º, não é nada disso, pelo menos aqui no... na Escola Hoteleira confesso que foram exigentes,

e acho bem que sejam, muito, muito exigentes, muito profissionais, para mim, no meu caso pessoal foram.

### **2.1. No decorrer do processo sentiu-se motivado(a), sentiu valorizadas as suas experiências, a sua história de vida?**

Senti (riso)... senti, senti! Porque é assim: hum... quase todos os formadores, com excepção de 1 ou de 2, eram mais novos do que eu. Então, achava um mimo (sorriso), porque havia coisas que nós estávamos a falar em que eles conheciam, outros talvez nem tanto... assuntos... depois da história de vida, logicamente a história de vida também serve para eles estudarem um bocadinho os assuntos que depois nós vamos abordar...

Hum... mas notava, notava às vezes os olhos a crescer (sorriso), aquela sensação de mimo ou carinho ou mesmo de querer ver: “Está aqui uma pessoa que já fez isto ou que sabe, ou que tem esta ou aquela experiência engraçada ou menos engraçada para contar”.

Não! Senti... não tive problema nenhum, nem embaraço, nem vergonha com situação nenhuma... hum...também a gente vai para ali para falar de coisas profissionais ou ... hum... mesmo os nossos passatempos, as nossas formas de vida e... hum... (silêncio) não deve, não fiz e acho que não se deve fazer coisas pessoais, não é? Há coisas que são demasiado pessoais e que não se mete na história de vida, de forma alguma! Portanto, todos os assuntos que ali estavam, e mesmo a história de vida tem que ser feita com algum cuidado, e todos os meus trabalhos foram relacionados com a história de vida, com trabalhos, com a parte profissional, com a parte de passatempos também.

Não... acho que valorizaram. Não tenho assim... e fiquei com amizades boas, fiquei com amizades boas, pessoas com um certo carinho por mim, acho que quase todos eles têm um certo carinho mesmo. Percebe? Primeiro, porque é uma coisa que queremos ter e foram eles que nos deram (riso), percebe? Que nos validaram, que nos deram... eu gostei! Às vezes dá aquelas saudades: “Ah, tenho saudades... vou mandar um mailzinho”. (silêncio) Eu saí da escola, tinha o 11.º Ano com 15 anos e há professores que me ficaram, uns pela negativa, outros pela positiva, mas há sempre aqueles que ficam... Ainda hoje estive aqui a falar com um deles que foi meu professor de Francês, que esteve cá, tivemos aqui numa cavaqueira. Portanto, há aqueles que ficam sempre... (silêncio) muito... ficam-nos muito bem.

### **3. Quais foram os temas desenvolvidos nas áreas? Qual foi a área que mais gostou e a que menos gostou?**

Os que eu mais gostei têm a ver com a higiene e segurança no trabalho, claro, que eu fiz relacionado com o turismo. Com... (silêncio) um que fiz também sobre... hum... as medicinas alternativas. Outro que fiz (silêncio) sobre o ambiente. Hum... (silêncio) eu acho que gostei de todos, menos um, que eu não gostei, porque não tem muito a ver comigo, foi um sobre a parte informática, mas não informática como utilizadora que eu faço e utilizo – e utilizo bastante os computadores e a internet e os programas de gestão, fiz um sobre gestão, que eu também gosto, gosto muito de gestão – o que eu não gostei mesmo e isto é capaz de ficar registado sempre, que é sobre os bits e os bytes, pelo menos para mim ficou, porque aquilo deu-me uns bytes à cabeça! (riso)

Foi... hum... foi para a parte tecnológica e era a diferença entre os bits e os bytes, que eu na altura nem tentei fixar, hoje se me perguntar eu não faço a mínima ideia, porque eu acho que foi feito só para preencher aquela lacuna. Foi o único trabalho que não me deu prazer nenhum, foi o último e talvez tivesse mesmo deixado assim mais para o fim, porque não deu prazer nenhum, nenhum fazer, porque não é... não é... Eu costumo dizer que para andar com um carro não é preciso perceber de mecânica, se uma pessoa percebe, ótimo, muito bem! Mas... existem mecânicos, se furar um pneu, a gente chama um mecânico! (riso) Não é preciso... não é preciso perceber como é que funciona e os bits e os bytes e as coisinhas que tem lá dentro, não diz nada, nada mesmo! Foi o único trabalho que eu não gostei, de resto... todos os outros... mesmo a parte do lazer, a parte de... que eu gosto muito de agricultura biológica – tenho uma horta – portanto, gosto muito das minhas leituras, gosto muito dos meus passeios a pé. Portanto, tudo o que eu fiz foi relacionado com aquilo que eu sou e com aquilo que eu gosto e com aquilo que eu aprendi também profissionalmente. Aquilo foi um dossiê de prazeres, fazer aquilo... foi mesmo um dossiê de prazeres!

#### **3.1. Esta questão que eu ia-lhe colocar está praticamente respondida: Que relação tiveram os trabalhos / temas desenvolvidos ao longo do processo com a sua experiência de vida?**

Aquilo é a minha vida, percebe? Aquele dossiê... e... (silêncio) um... pronto, lembro-me das palavras da Dra. [nome da profissional de RVC], que disse que achou um mimo eu segurar o dossiê quando... portanto, eu estava lá à frente... lá na parte... (silêncio) no último dia, no dia em



que realmente foram as competências e... (silêncio) pronto, sem ser premeditado eu segurei o dossiê, porque aquilo é a minha vida, menos a parte dos computadores, a parte técnica, não é? Mas tudo o resto, tudo aquilo que ali está sou eu e uma pessoa que leia aquilo, desde a história de vida, desde as pessoas com que eu contactei quando criança, desde coisas familiares... hum... com as crianças, com os meus pais... Aquilo sou eu! Quem lê o livro, quem me conhece diz: “Não, aquilo és tu, realmente és tu!”. Portanto, aquilo é a minha vida... é a minha parte profissional, a minha parte de prazer, as coisas que eu gosto de fazer... tudo sou eu! Aquele livro sou eu!

#### **4. Os formadores / profissionais de RVC pediram-lhe opinião acerca do seu próprio percurso de RVCC?**

Não me recordo... Se me pediram opinião? Não sei. No final eu acho que estivemos lá nesse processo de validação, acho que estivemos assim à conversa (silêncio) sobre o que é que eu tinha achado de ... Acho que sim, acho que tivemos lá assim uma conversa mais ou menos curta, porque aquilo... pronto, o tempo é limitado. (silêncio)

Mas, todos eles conheceram-me tão bem, percebe? Que eu acho que estava bem patente o que é que eu achava, porque eu também sou de dar as opiniões e de... gosto de ser assertiva o mais possível e então quando não gostava muito de uma coisa, quando não concordava com este ou aquele método era a primeira a dizer. Portanto, acho que todos eles conheceram-me muito bem a ponto talvez de não ser necessário dar assim opinião mesmo... porque já me conheciam. Eu ao longo de todas as sessões que lá fui e com todos os formadores, eu dava a opinião: “Eu não concordo ou não quero fazer isto, porque isto não sou eu. Ou não concordo, porque acho que não devo falar sobre A, B e C, porque não é pessoa que eu goste. Ou este trabalho não me dá prazer... Ou escolho falar sobre...”

Portanto, recordo-me de um episódio que era para falar sobre uma biografia qualquer, em que deram-me uma sugestão que eu não aceitei, porque achei que não devia falar sobre determinada pessoa, porque não é uma pessoa que eu até simpatize, não simpatizo nada. Por acaso até era o Joe Berardo, mas não simpatizo com o senhor, não é... E preferi explorar uma outra pessoa.

Portanto, sempre fui de dar a minha opinião. Portanto, acho que não precisava na realidade, não precisava naquela reunião final de estar a dizer...não... ao longo de todas as sessões eu sempre fui muito directa e eles comigo, portanto, sempre nos demos muito bem.

**4.1. Se calhar esta questão também já está um pouco respondida: Participou na elaboração dos dispositivos (instrumentos) de reconhecimento e avaliação das suas aprendizagens e competências?**

Tudo! Fiz tudo... Foi... hum... É assim: eu... eu... se aquilo somos nós, não é? Somos nós que estamos a fazer, somos nós as competências, só mesmo nós é que podemos... demonstrar aquilo que valemos! Aprendemos muito, mas... é um processo de muita aprendizagem, porque muitas vezes os nossos conhecimentos são... hum... não são científicos, nós temos o conhecimento... que se pode fazer este assunto desta forma, mas temos o vocabulário... a nossa forma de desenvolver determinado assunto com o nosso vocabulário normal do dia-a-dia, nada rico, nada científico... hum... Quando vamos pesquisar sobre trabalhos, pelo menos eu fiz imensas pesquisas e depois eu começo a ver: “Ai, eu chamo isto assim e assim e o nome científico disto é assim! Ah, que engraçado!” Vamos aprendendo! Por ex. como eu gosto de agricultura biológica e havia muitas coisas que eu fazia, porque já os meus avós faziam, porque não sei quê e porque via o meu pai fazer e porque eu ajudava na altura o meu pai. Para mim, por ex., a simples compostagem, que é deitar as coisinhas orgânicas lá e tapar... eu conhecia como compostagem. Mas, por ex., o ciclo do azoto que é portanto todo esse processo de compostagem e deixar a terra descansar e a alteração das culturas, eu sabia lá que era o ciclo do azoto, eu sabia que se deveria fazer e fazia-o. Portanto, nós sabemos muitas coisas que não sabemos o nome científico e quando vamos pesquisar acabamos por ter muito mais conhecimento. É um processo enriquecedor, muito, muito enriquecedor, muito mesmo. Hum, depois muitas vezes perdemos talvez o hábito da escrita e da leitura, com isto voltamos... hum, não no meu caso, sempre escrevi! De vez em quando escrevia para as cartas do leitor – também fiz um trabalho sobre isso, sobre o Diário de Notícias, o espaço das “Cartas do leitor” -. Mas, na realidade nós vamos pesquisar e vamos ler e vamos voltar a escrever e depois entramos naquela rotina: “Ah, vou para casa despachar, despachar as coisas de casa (silêncio) e enfiar-me à frente...”. Agora tenho mais esse vazio e enquanto eu sentir o vazio, sei que vou sentir aquela necessidade de voltar a estudar e...”

Foi... foi muita aprendizagem também, muita aprendizagem. (sorriso)

**5. Teve formação complementar? Porquê? Como se sentiu ao ser proposto(a) para formação complementar?**

Como assim? Não, não, não tive.

**6. Qual foi o papel dos formadores e profissionais de RVC? Considera que eles tiveram um papel importante no seu percurso?**

Mas com certeza! Com certeza, porque orientaram, porque eles orientam... com as sugestões. Claro!

**7. Que competências foram reconhecidas ao longo deste processo?**

Competências... (grande silêncio)

É assim, vamos lá ver: eu acho que quando se fala em reconhecer as competências, nós pensamos sempre na área profissional, eu pelo menos penso. Tenho as competências... hum... para ser uma boa administrativa, ou para fazer qualquer coisa relacionada com a higiene e segurança, ou... pronto. Se eu lhe disser que me deu competências nessa área, eu vou dizer que não, que não me deu, porque eu realmente vou precisar de tirar o curso para fazer alguma coisa, tenho que demonstrar realmente competências naquela área. Dai eu dizer que o 12.º Ano vai revalidar competências, mas aquelas competências que nós adquirimos, mas profissionalmente não dá, dá o 12.º Ano, que não é um curso superior nem é uma licenciatura em nada! (riso)

Portanto, as únicas competências para mim, profissionalmente não dão. Dão competências a nível de trabalhos demonstrados. Eu posso dizer agora: “Tenho o 12.º Ano”. Demonstrei competências para o 12.º Ano, nunca para uma licenciatura nem para um trabalho superior qualquer. Profissionalmente não me deu competências, eu demonstrei que as tinha, mas não me dá. (riso) Portanto, competências não, deu-me o 12.º, mais nada!

**7.1. Entende que desenvolveu outras competências?**

(Grande silêncio)

Não... não, porque é assim: profissionalmente abriu-me a porta, porque se eu quisesse fazer mediação imobiliária, eu posso, o que não poderia se não tivesse o 12.º Ano, não podia ser mediadora mesmo oficial. Mas para ser mediadora oficial o 12.º só não chega, teria que tirar – que por acaso até tenho, já o tenho – fazer o exame para isso. Competências profissionais não! A única competência que eu acho que me dá talvez seja mais crítica, mas também eu sou uma pessoa muito crítica, muito assertiva, gosto de... Outro tipo de competências não...

Eu acho que também não se pode dizer que o 12.º, que este tipo de Centros vão dar tudo, nós temos que trabalhar, demonstrar o trabalho e ficamos com o 12.º Ano, que é para isso que nós estamos lá. Os alunos, na altura escolar, vão para a Escola porque vão fazer até o 12.º Ano do ensino obrigatório e depois vão seguir ou não, eu interrompi com o 11.º, agora tive a oportunidade e tirei o 12.º, essa foi a competência que me deu, não me deu nenhuma licenciatura nem nada que se pareça. Não vamos estar aqui a embandeirar a coisa, porque não dá mais nada a não ser o 12.º, que era aquilo que eu pretendia. Se eu quiser outra coisa, vou estudar! (riso)

## **8. A avaliação que lhe foi feita foi ao encontro das suas experiências de vida e profissionais?**

Foi, foi. O trabalho assumiu-se mesmo... os meus trabalhos, as minhas anteriores profissões, as coisas que eu faço e que gosto de fazer ou que já fiz.

### **8.1. Como foi feita a avaliação durante o processo de RVCC? Que estratégias usaram os formadores?**

Bom, eles tinham a bíblia lá deles que tinham que seguir aquilo e eu nisso sou crítica acho que aquele famoso livrinho que tem... eu agora não consigo lembrar o nome...

#### **Entrevistadora: Referencial de competências chave.**

O referencial, aquele bendito referencial ajuda muito mas há outras coisas que não se aplicam. E acho que os formadores, pelo menos alguns deles, não o deveriam seguir à risca e acho que talvez essa seja uma das críticas em que ajuda e em que se pode realmente seguir esse livro, mas há outras em que tem mesmo que passar por cima, porque não se aplicam na Madeira, pelo menos não se aplicavam a certos e determinados alunos, utentes. E a falta da oralidade, porque acho que uma prova oral, salvo seja o termo, também era interessante, pelo menos para aqueles que o quisessem.

De resto, para mim o processo correu mais ou menos ligeirinho, fácil, porque eu fazia os trabalhos, eu enviava... hum... às vezes tinha um compasso de espera, normal. Eles mandavam-me: "Olhe, está no bom caminho mas talvez se abordasse esta situação ou pense mais neste seu parágrafo, veja lá se não há mais que possa acrescentar". Portanto, era tudo feito à base de sugestões que foram muito bem aceites. Não tive problema nenhum. Portanto, para mim o

processo correu rápido, foi à base das sugestões sempre sobre a minha história de vida, sobre a parte das minhas profissões e dos meus lazeres. Correu bem... não tenho...

## **8.2. Como se procedeu no momento do júri?**

Ah, foi muito bom! (riso) Ah, foi muito bom! O momento do júri... (silêncio) foi muito bom (riso).

Ah, foi simples (silêncio) foi, foi, foi cordial, mas também já os conhecia todos, mas há sempre aquela: “Bom, é o júri, não é? O grande júri! Parece uma tribo, toda a gente ali a dançar... Pum, pum... (riso) Aquelas danças africanas... (riso) Parece a dança da chuva!...”

Não... mas gostei... hum... gostei das palavras de cada um, todos eles tinham uma palavra a dizer sobre o utente... hum... todos eles tinham a sua opinião. Gostei daquilo que ouvi, porque acho que todos eles falaram sobre aquilo que eu sou, que eu fui durante aquele processo.

Hum... a senhora que estive lá para validar... hum... coitada, realmente leu aquilo tudo. (riso) Deve ter sido um massacre! Mas achei engraçado, porque alguns dos meus professores foram... eram conhecidos da senhora, portanto achei engraçado. Gostei da frontalidade também da senhora, Dra. Cristina, julgo eu, se não erro. Gostei muito da senhora... hum... dá a sensação de ser uma pessoa fria mas... não sei se é a palavra certa. Portanto, a primeira impressão quando entramos é que ela está ali e é assim uma figura imponente, mas a senhora é um mimo, directa também, como se quer. Mas eu gostei do facto dela ter lido mesmo. Gostei das palavras dela também, foi de encorajamento, porque eu gostava mesmo de ir para a faculdade e, pronto, acarinhou e disse: “Vá”, também deu aquela força e nem todos os alunos que lhe passavam de 12.º Ano tinham a capacidade... eu tenho a certeza que ela é das pessoas que quando diz sim é sim e quando diz não é não mesmo e o talvez, talvez não exista (riso). Portanto, dá-me a sensação. Eu gostei, gostei da frontalidade.

Eu gostei do júri, gostei do [nome do Coordenador CNO], a [nome da Directora CNO] não estava, mas... hum... gostei... Quer dizer, na altura quando olhamos para ali e uma mesa redonda e só o termo “júri” pode amedrontar mas eu já os conhecia, já... (silêncio) talvez já faz parte de mim, eu rebato todas as situações, eu sou muito crítica quando digo não acho que se deve justificar, quando se diz sim também justifica-se. Portanto, não tenho... gostei... é aquele impacto de... Mas não... aqueles 5 minutos depois, depois de estarmos ali à conversa essa situação de júri dissipa-se, já é um grupo de trabalho que está ali, já não é um júri.

### **8.3. Qual foi o seu papel na avaliação desse processo?**

Quando entramos neste processo vamos para ser avaliados. Eu sou muito activa (riso) e acho que tive um papel activo não só pelos meus trabalhos... hum... não só nas sessões... (silêncio)

Quando vamos lá para este tipo de situação, não é? Quando somos utentes neste caso do Centro vamos ser avaliados e temos que ter um papel, logicamente! Vamos... e no meu caso pessoal tive um papel activo, tem que ser o mais activo possível, porque se estamos a demonstrar alguma coisa ou queremos demonstrar alguma coisa, queremos validar aquilo que somos, temos que ser activos. Activos com os trabalhos, com a rapidez, com... na comunicação, na forma como debatemos as ideias com os... hum... os professores lá do Centro, os formadores. Temos que ser activos e fui, considero que fui activa... não sei se sabe se fui activa se não (riso), mas eu considero que fui, que tive um papel bastante activo, bastante... hum... (silêncio) crítico, quando achava que não devia fazer isto ou aquilo, porque não era eu, não é? Porque se o que está em causa é a minha pessoa tenho que fazer, tenho que fazer aquilo que eu, não é? Que diga respeito ao eu, ao meu ego, à minha pessoa. Pronto, acho que sempre fui muito activa, muito competitiva também (silêncio), tinha sempre um sentido crítico, ter o sentido crítico é saber responder o porquê da nossa crítica e... não, acho que tive sempre um papel bastante crítico e todos eles sempre respeitaram a minha opinião sobre os assuntos, seja qual for e eu respeitava a deles e era isso que isso que se queria mesmo.

### **9. O processo de RVCC mudou, de alguma forma, a sua vida pessoal e/ou profissional (promoção profissional)?**

Eu quando tirei o 12.º foi por uma questão pessoal e evidentemente que agora eu posso fazer... por ex. se quiser continuar a mediação imobiliária, se eu quiser fazer algo meu, ser eu a mediadora, posso, sem o 12.º não poderia. Pronto, aí é uma vantagem profissional, se eu quiser optar por isso, já o tenho.

Que tivesse mudada agora, não, não mudou, continua (riso).

#### **9.1. Considera que as competências / conhecimentos já adquiridos e validados o (a) ajudaram a resolver problemas e tarefas da sua vida quotidiana?**

É assim: hum... na parte profissional talvez não, porque eu tinha aquilo que já sabia, que já tinha feito e as situações que já tinha vivido e... pronto! Na parte do lazer talvez... mesmo na parte do ambiente... nós ficamos sempre com vontade de ir ver como é que se processa isto, como é que se processam as reciclagens, como é que devemos fazer, como é que... percebe? Aprende-se sempre algo, por isso é que eu digo que isto é muito instrutivo, nós temos certas ideias: “Olha, eu vou fazer assim, já que assim está correcto”. Na parte do ambiente, na parte da higiene, na parte da agricultura biológica, de vez em quando... eu já tenho ali os sites, já fiquei nos favoritos com certos sites e: “Deixa-me ver se há alguma coisa no fórum alguma coisa para isto”. Aprendemos sempre algo e é bastante construtivo. Profissionalmente, pronto, eu debati-me sobre coisas passadas, o meu presente, pronto, aqui não discuti muito o presente, o presente é o presente. Mas mais na parte do lazer, mais na do ambiente, das coisas que eu gosto... extra trabalho. Sim, aprendi e continuo a aprender e faz-me de vez em quando e fico com aquele bichinho: “Olha, deixa-me ir ver... aos fóruns pesquisar... O que é que se diz sobre as Novas Oportunidades? O que é que fala sobre este determinado assunto?”

Essa parte sim, sem dúvida!

#### **10. Quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido referida?**

Não, não tinha expectativa nenhuma em relação a entrevista.

Estava a pensar que me ia perguntar o que é que achava ... (silêncio) estes Centros são uma forma, um instrumento... para aumentar as estatísticas da escolaridade e vão aumentar certamente. É assim: eu ali no Centro, na Escola Hoteleira sei que foram realmente exigidas competências, onde vão demonstrar que pelo menos têm o mínimo de uma língua estrangeira, vão demonstrar que pelo menos têm o mínimo de computadores... eu sei, porque eu vi, acompanhei o processos de colegas do 9.º Ano e sei se eram profissionais naquilo, exigiam, nos outros Centros não sei, mas acho que são iguais.

Muitas vezes o que se vê na internet... também as pessoas falam mal só por falar...

Obrigada pela sua colaboração.